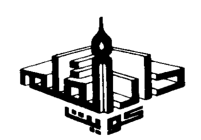
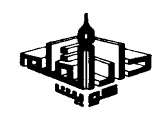
الأسس النفسية
للخبرات التربوية وتطبيقاتها
لتعلم وتعليم الطفل

دكتورة نادية محمود شريف
أستاذ علم النفس التربوي المساعد
كلية التربية - جامعة الكويت

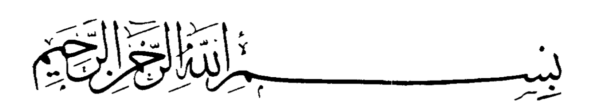


الطبعة الأولى
١٤١٠هـ - ١٩٩٠م



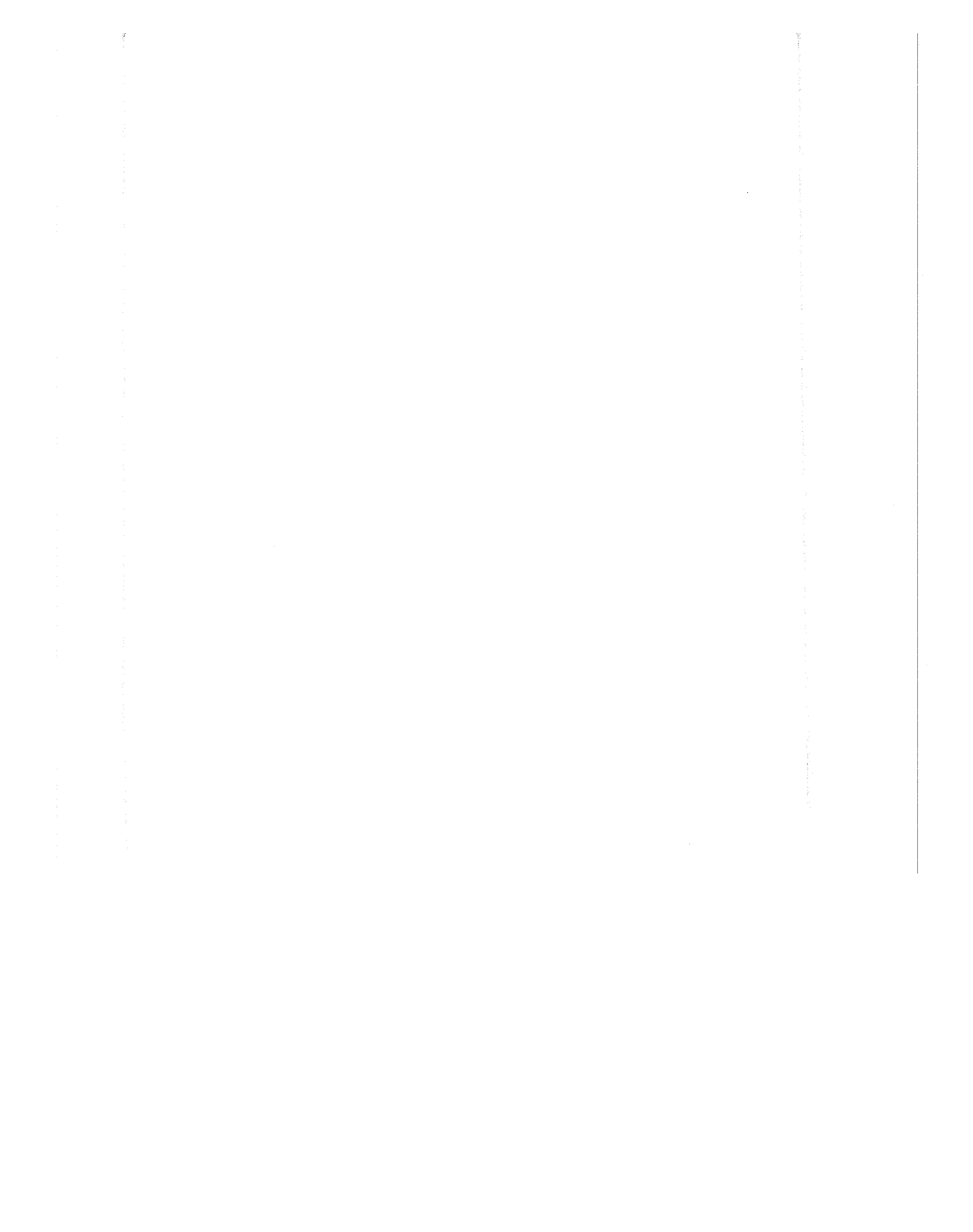
دار القلم للنشر والتوزيع
شارع السور - عمارة السور - الطابق الأول
هاتف: ٢٤٥٧٤٠٧ - ٢٤٥٨٤٧٨ - برقيا توزيعكو
ص.ب ٢٠١٤٦ الصفاة 13062 الكويت

الأسس النفسية
للخبرات التربوية وتطبيقاتها
لتعلم وتعليم الطفل


بسم الله الرحمن الرحيم

المحتويات

المراجع :



المقدمـــة

تعتبر السنوات الأولى من حياة الطفل من أهم مراحـل الحياة وأكـثرها تـأثيراً في مستقبل الإنسان. فهي مرحلة تكوينية؛ يوضع فيها الأسـاس لشخصية الفـرد، ويكتسب فيها عاداتـه وأنماط سلوكـه المختلفة. كـما أن ما يتعـرض له من خـبرات وعلاقات وتفاعلات يكـون لها أثـرها عـلى اتجاهـاته وإقبـاله عـلى عملية التعلم في مراحل التعليم الأعلى.

ومن خصـائص السنوات الأولى للحيـاة سرعة النمـو في جوانبـه المختلفـة، سواء نمو الذكاء واكتساب اللغة، أو نمو المهارات الاجتـماعية التي تتمثـل في تطور الطفل من الذاتية الشديدة إلى العلاقات التبادلية مع الأفراد المحيـطين به. كـما أنه في هذه المرحلة يبـدأ الطفـل في اكتساب أسس التفـاعل الاجتـماعي، وتنمية القيم والعادات المرغوب فيها، والتي تتناسب وطبيعة وثقافة المجتمع الذي يعيش فيـه. . لذلك كانت معرفة معلمة الروضة لأسس وأساليب التعامل مع طفل هذه المرحلة، وأنسب طرق وأساليب تعلمه، هي حجر الزاوية في نجاحها في أداء رسالتها.

وتعتبر مفاهيم ومبادىء علم النفس التربوي بوجه عام، وسيكولوجية التعلم بوجه خاص من المفاهيم ذات الأهمية القصوى لمعلمة الروضـة. ذلك أن اختيـارنا لأسـاليب تعلم الطفـل لا يكفي أن نعتمـد فيـه عـلى التقليـد أو المحـاكـاة لنـماذج (معلمين)، أو نعتمد فيه على أسلوب المحاولة والخـطأ، وإنما لابـد أن تبدأ معلمـة الـروضة نشـاطها الـتربوي مـزودة بمجموعـة من الأسس والمبـادىء ذات العـلاقـة بالتعليم المدرسي.

لذلك فإن ما يقدمه هـذا الكتاب هـو نوع من التـوفيق بين الجـانب النظري البحت المـرتبط بموضـوع علم النفس ومفاهيمـة المتعـددة، وبـين مـا هـو تـطبيقي بحت، وهو ما يرتبط بفن التدريس. إن مـوضوعـات هذا الكتـاب في واقع الأمـر تحتل مركزاً وسطاً بين كلا البعدين، حيث حاولت المؤلفة أن تقدم مجموعة المبـادىء

والمعارف والمفاهيم النفسية التي تمثل أسساً لاكتساب الخبرات، بجانب تقديم نماذج متنوعة للخبرات التي تقدم عادة لطفل هذه المرحلة، والتي نسعى إلى توفير أفضل السبل لاكتسابها.

لذلك فلقد اشتمل الكتاب على تسعة فصول. تضمن الفصل الأول التعريف بأهمية ودواعي إنشاء الروضة، والظروف الاجتماعية والأسرية، ونتائج البحوث العلمية التي دعت إلى ضرورة الاهتمام برعاية طفل ما قبل المدرسة.

أما الفصل الثاني فقد تعرض لخصائص طفل الروضة، ومميزات النمو الجسمي والحركي، والنمو العقلي المعرفي، والنمو الانفعالي الوجداني. حيث أن معرفة هذه الخصائص من شأنها أن تساعد على تحديد أنسب الشروط والظروف التي تلائم تعلم واكتساب الخبرات، سواء في جوانبها الحركية العضلية، أو المعرفية، أو الوجدانية. كما اهتم هذا الفصل بالتأكيد على مفهوم الذات، وعلاقته بنمو الشخصية.

وفي الفصل الثالث استُعرضت بعض الاتجاهات المرتبطة بحقائق النمو، وعلاقتها بالخبرات التربوية. حيث تضمن الفصل عرضاً لوجهة نظر أصحاب الاتجاه النضجي، وأصحاب الاتجاه السلوكي، والاتجاه المعرفي، والاتجاه الإنساني.

أما الفصلين الخامس والسادس فقد تناولا الأسس النفسية لتعلم الخبرات، حيث اهتم الفصل الخامس بتعريف مفهوم الخبرة التربوية، ومكوناتها والتي تشمل الأهداف التربوية، وتصنيفاتها المختلفة، والأهداف السلوكية ومستوياتها المتنوعة.

أما الفصل السادس فقد تناول مكوناً آخر من مكونات الخبرة التربوية وهو التعلم، ومفاهيمه المختلفة. حيث استُعرض في هذا الفصل معنى التعلم ومفاهيمه مثل المثير والاستجابة، الدوافع وعملية التعلم، ونماذج لدوافع التعلم في مرحلة الطفولة، ومفاهيم التعزيز.

أما الفصل السابع فقد استعرض الكتاب بعض أساليب التعلم المناسبة لمرحلة الطفولة. مثل التعلم بالاستكشاف، التعلم الابتكاري، التعلم بالملاحظة، التعلم باللعب، والتعلم الإنساني.

وفي الفصل الثامن تناولت المؤلفة المفاهيم المختلفة المرتبطة بإدارة الصف، وعمليات التعليم والتعلم، وكان الهدف الأساسي من هذا الفصل هو مساعدة المعلمة على أن تتفهم كيف يمكنها أن تستغل الوقت في أنشطة منتجة، مبدعة. وأهم الاتجاهات في أساليب إدارة الصف، وعلاقة كل منها بالتعلم، وضبط النشاط في حجرة الصف.

أما الفصل التاسع فقد استعرضت فيه المؤلفة نماذج من الخبرات التربوية بالروضة، معرفة المقصود بكل خبرة، وأهدافها، وشروط تقديمها، مثل الخبرات المعرفية ـ الخبرات اللغوية ـ الخبرات العددية ـ الخبرات العلمية ـ الخبرات الفنية ـ الخبرات الاجتماعية.

والواقع أن فهم المعلمة للأسس النفسية لاكتساب وتعلم خبرات الروضة يساعدها على تكوين تصور واضح عن عملها ودورها، كما يساعدها على تجاوز كثير من المشكلات التي قد تواجهها أثناء أداء مهمتها.

أسأل الله أن أكون قد وفقت فيما أهدف إليه، والله من وراء القصد،

المؤلفة

د. نادية شريف



أهمية ودواعي إنشاء الروضة

- الظروف الاجتماعية والأسرية.
- نتائج البحوث والدراسات العلمية.

الفصل الأول
أهمية ودواعي إنشاء الروضة

تعد السنوات الأولى من حياة الطفل من أهم مراحل حياته ـ فهي الأساس الذي تبنى عليه الحياة المستقبلية للأجيال القادمة. وقد اهتمت الهيئات والمؤسسات التربوية العالمية بضرورة العناية بطفل مرحلة ما قبل المدرسة وبجوانب نموه المختلفة وذلك بهدف التعرف على دوافع سلوكهم وتوجيه طاقاتهم. فقد أصدرت منظمة اليونيسيف الإعلان العالمي لحقوق الطفل منذ عام ١٩٥٩ الذي يؤكد من خلال مبادئه الرئيسية على إعطاء الفرص والتسهيلات التي تمكن الطفل من النمو الشامل المتكامل جسمياً وعقلياً، والذي يهدف إلى توفير فرص الحرية والكرامة، وأن ينشأ الطفل في جو تسوده المحبة والاطمئنان والتسامح، وأن نبعده عن مخاطر الانحرافات السلوكية والاضطرابات الانفعالية.

كما أكدّ الميثاق العالمي لحقوق الإنسان على ضرورة تمتع كل طفل بهذه الحقوق دون تحيز أو تفرقة بسبب اللون أو الجنس أو اللغة أو الدين أو الأصل الوطني. وكان لنتائج البحوث والدراسات النفسية والتربوية عن طفل هذه المرحلة أثره الكبير في إلقاء الضوء على كثير من مشكلات الشباب والاضطرابات السلوكية، حيث أظهرت معظم هذه الدراسات أن جذور تلك المشكلات التي يعانيها الشباب إنما ترجع إلى أساليب التربية الخاطئة التي تعرض لها هؤلاء الشباب في طفولتهم. كما أكد أصحاب مدرسة التحليل النفسي أهمية السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل باعتبارها الفترة الأكثر مرونة، والتي يتم فيها تشكيل الفرد وتكوين العادات والقيم وتشرّبها.

لذلك فقد أولت الدول المتقدمة عناية فائقة لطفل هذه المرحلة ولم تعد النظرة إلى تربية طفل ما قبل المدرسة الابتدائية نوعاً من الترف كما كان ينظر إليها في الماضي، وإنما صارت جزءا من البنية التربوية لكثير من الدول وحلقة من حلقات

التعليم المستمر على مدى الحياة.

ومع تعقد المجتمعات وزيادة مطالب وأعباء الحياة التي فرضتها ظروف التطور الحضاري على الأسرة وعلى الأبناء، كانت الحاجة ماسة إلى توفير المكان المناسب الذي يمكنه أن يقوم بدور تربوي مكمل لدور الأسرة أو مساعد لها. وذلك من أجل رعاية الطفل فيما قبل المرحلة الابتدائية سواء كانت دور الحضانة أو الروضات. وإذا حاولنا أن نتعرف على الأسباب الاجتماعية والعلمية والفلسفية التي قامت على أساسها رياض الأطفال ودور الرعاية لطفل ما قبل المرحلة الابتدائية فيمكن إجمالها فيما يلي:

الظروف الاجتماعية والأسرية

١ ــ خروج المرأة إلى العمل وتركها لمنزلها لفترة طويلة من النهار جعل الحاجة ماسة إلى وجود أفراد متخصصين قادرين على التعامل مع الطفل يقومون برعاية طفلها.

٢ ــ قصور الإمكانات الأسرية في بعض الأحيان عن تهيئة المناخ التربوي المناسب والذي يمكن أن يسهم في النمو الشامل المتكامل للطفل عقلياً وانفعالياً واجتماعياً وحركياً.

٣ ــ التطور العلمي المعرفي وما يتبعه من ضرورة المساهمة في تهيئة الطفل وإعداده لتقبل التعليم النظامي في المدرسة الابتدائية، بحيث تصبح الروضة بمثابة مرحلة يمكن من خلالها تهيئة الطفل وتوسيع مداركه وتدريبه على اكتساب الكثير من العادات والمهارات التي يقوم عليها التعليم بالمدرسة الابتدائية، بحيث تكون الروضة معيناً على القضاء على بعض أسباب التخلف أو التسرب من الصفوف الأولى من المرحلة الابتدائية.

٤ ــ نتائج البحوث والدراسات التي بيّنت أهمية السنوات الأولى في حياة الأطفال، وأهمية تنظيم الخبرات المقدمة لهم، وذلك بغرض مساعدة الطفل على تنمية قدراته وكفاءته العقلية واللغوية إلى جانب الاهتمام بالتنمية الشاملة لقدراته ومهاراته، حتى يمكنه أن يساير التطور والتقدم العلمي الهائل الذي تتسم به المجتمعات المعاصرة، بحيث تسهم بيئة الروضة بإعدادها المناسب في نمو

الطفل ومساعدته على مواجهة تحديات العصر.

٥ ــ الاستفادة من خصائص نمو طفل مرحلة الروضة وحاجته إلى اللعب والحركة والنشاط، وذلك من خلال توظيف أساليب التربية القائمة على مبدأ اللعب الحر والنشاط الذاتي التلقائي، جنباً إلى جنب مع التربية المقصودة والموجهة لمساعدة الطفل على اكتساب بعض المهارات التي لا يستطيع اكتسابها من خلال اللعب الحر وحده، وذلك من خلال تهيئة البيئة التربوية المناسبة، التي تتميز بوضوح الأهداف والأنشطة والخبرات التي يمكن من خلالها تحقيق هذه الأهداف.

٦ ــ المشاركة في خدمة المجتمع والأسرة، وذلك من خلال الاهتمام بالأسرة وأولياء الأمور والارتفاع بمستواهم التربوي واعتبارهم شركاء في العملية التربوية، مساهمين في التخطيط لها، وتنفيذ خططها. ذلك أن تأثير الروضة يبقى محدوداً ما لم يمتد إلى أسرة الطفل وبيئته بصورة عامة، لاسيما وأن الساعات التي يقضيها الطفل في الأسرة أكثر بكثير من تلك التي يقضيها في الروضة. وبالتالي ما لم يكن هناك نوع من التفاعل والتعاون بين البيئة والروضة، وما لم تسهم الروضة في الارتفاع بالمستوى التربوي للأسرة، فإن ذلك لابد وأن يترك أثره على مهمتها وبالتالي لابد وأن تكون الروضة امتداداً للبيت وتكملة له (لجنة متابعة تطوير مناهج الرياض ـ فلسفة الرياض للأطفال ـ مايو ١٩٧٨).

نتائج البحوث والدراسات العلمية عن طفل ما قبل المدرسة

وقد أظهرت دراسات عديدة أهمية خبرات الطفولة في بناء شخصية الطفل، وأثر هذه الخبرات في النمو العقلي للطفل. فقد قام «بلوم» بتحليل عدد من الدراسات المرتبطة بالنمو العقلي للفرد في مراحل نموه المختلفة، وخرج من هذا التحليل بنتيجة هامة وأساسية توضح مقدار النمو الذي يحدث في مرحلة الطفولة المبكرة مقارناً بمقدار النمو العقلي الذي يحدث في مراحل العمر التالية. فقد ظهر أن المستوى العام لذكاء الفرد في سن ١٧ سنة ما هو إلا حصيلة لنمو هذا الذكاء في مراحل العمر المختلفة. وأنه في سن الميلاد وحتى سن ٤ سنوات يتكون ما يقارب ٥٠٪ من الذكاء، وأنه في سن ٤ ـ ٨ سنوات يتكون ما يقرب من ٣٠٪ من الذكاء، وأنه في مراحل العمر التالية ما بعد ٨ سنوات وحتى سن ١٧ سنة فإن

الذكاء لا ينمو إلا بمقدار الـ ٢٠٪ الباقية. وهذا الخلاصة تعطينا صورة عن أهمية مرحلة الطفولة في حياة الإنسان وتأثيرها على النمو العقلي للإنسان. فإذا كانت الطفولة الممتدة من الميلاد وحتى سن ٨ سنوات تشغل ٨٠٪ من مستوى النمو العقلي العام، فإن هذا يلقي ضوءا واضحاً على أهمية الرعاية والتعهد والعناية بمراحل العمر المبكرة وتقديم الخبرات التي من شأنها أن تثري هذا النمو وتصقله.

ولقد تنوعت الدراسات التي اهتمت بتحديد أثر خبرات الطفولة ومراحل العمر المبكرة على جوانب النمو المختلفة سواء كانت نمواً عقلياً أو انفعالياً أو اجتماعياً، فقد أظهرت دراسات «سكيلز و داي» (Skeels & Dye 1939) أن فكرة ثبات نسبة الذكاء التي أشار إليها «هب» وغيره من قبل خلال العشرينات والثلاثينات من هذا القرن ليست كما أشيع عنها، وأن هذه النسبة غير ثابتة تماماً بل تتأثر بدرجة كبيرة بالظروف البيئية، وأن إثراء البيئة بالخبرات المتنوعة له تأثير كبير على ارتفاع نسبة ذكاء الأطفال، وأنه كلما زاد معدل الحرمان البيئي سواء كان اقتصادياً أو ثقافياً أو انفعالياً كلما أدى إلى انخفاض نسبة الذكاء.

كذلك قدم «كيرك Kirk» دراسة وافية عن الأطفال المتأخرين عقلياً، حيث قارن في هذه الدراسة مجموعات من الأطفال الذين تلقوا رعاية خاصة في مرحلة ما قبل المدرسة وبين مجموعة أخرى لم تتلق أي عناية أو تدريب تربوي ولم يلتحقوا بأي مؤسسة تربوية. وقد أظهرت النتائج تفوق أطفال المجموعة التي تلقت الرعاية التربوية المنظمة، وظهر ذلك في زيادة مستويات الذكاء، والنضج الاجتماعي. كذلك أظهرت دراسة أخرى لنفس الباحث أن هناك تفوقاً في جوانب متعددة للنمو عند مجموعة من الأطفال الذين جاءوا من بيوت غير ملائمة والتحقوا بمؤسسة تربوية تقدم مناهج منظمة ورعاية تربوية مناسبة، وذلك بمقارنتهم بمجموعة ضابطة من التوائم المماثلة لهم الذين ظلوا في منازلهم العادية.

كذلك أظهرت الدراسات المتعددة في هذا المجال أن أثر الحرمان من الخبرات في سن مبكرة لا يقتصر أثره على الذكاء فقط وإنما يتعداه إلى أن يؤثر على جميع جوانب الشخصية. فقد أظهرت دراسة «سبيتز» (Spitz 1946) أن الحرمان من الخبرات الطبيعية مع الأم وما يحتاجه الطفل في هذه السن المبكرة من عطف وحب له تأثيره الواضح على نمو جوانب الشخصية المختلفة ـ فقد قارن «سبيتز» بين مجموعتين من أطفال لأمهات سجينات وضعت مجموعة من هؤلاء الأطفال في ملجأ

داخلي يشرف عليه مربيات غير مدربات، ولا توجد رعاية نفسية جيدة، ووضعت الأخرى في حضانة ملحقة بالسجن ولم يحرم الأطفال من حنان أمهاتهم الأصليات. وقد جاءت النتائج لتؤكد أن أطفال المجموعة الأولى الذين عانوا الحرمان النفسي وحرمان من الخبرات الأولى مع الأم قد تعرضوا لاضطرابات انفعالية متعددة، وتميزوا بالحزن وعدم الشعور بالسعادة والخجل والسلبية وعدم الإقبال على الطعام. وقد أشار إلى نفس هذه النتيجة أيضاً «جولد فارب» (١٩٤٥).

وقد تأكدت بعض هذه الحقائق عن أثر الخبرات الطيبة والحرمان في مراحل النمو الأولى على نمو جوانب الشخصية من خلال دراسات أصحاب التحليل النفسي. حيث أكدت دراساتهم على التعرف على أثر الألم والحرمان الذي يتعرض له الأطفال خلال المرحلة الفمية أو الشرجية، وكيف تترك هذه الخبرات المؤلمة آثارها على شخصية الطفل.

كما تبين دراسات «ميللر ودولار» (١٩٥٠) أن حالات الصراع النفسي والسلوك العصابي ما هي إلا نتائج لأثر الخبرات المبكرة المؤلمة التي يعامل بها الصغير في مراحل العمر الأولى خاصة في مواقف هامة من حياته مثل التغذية أو الإخراج. فالمطالب المتعارضة من الكبار والتذبذب في المعاملة والقسوة والشدة في التدريب على كثير من مطالب هذه المرحلة من العمر كلها تمثل خبرات مؤلمة مبكرة لابد وأن تترك آثارها على شخصية الطفل في المستقبل.

وكان من نتائج هذه الدراسات عن أثر الخبرات الأولى والحرمان على نمو الطفل وتكوين جوانب الشخصية المختلفة، أن اهتم المسؤولون في دول العالم المختلفة بضرورة توفير مؤسسات تربوية تأخذ على عاتقها مسئولية تقديم الخبرات المناسبة التي تسهم في نمو الطفل نمواً سوياً، ويمكن من خلالها أيضاً التغلب على بعض العقبات أو مصادر الحرمان التي قد يعانيها الطفل في داخل أسرته أو مجتمعه، بحيث تصبح مثل هذه المؤسسات بمثابة أماكن أو وسائل تعويضية لبعض الأطفال الذين يعانون من حرمان بيئي بصورة أو بأخرى.

وقد وجهت نتائج هذه الدراسات المتنوعة وعمقت الإيمان بأن الروضة يمكن أن تؤدي دوراً كبيراً في تنمية مهارات الطفل المختلفة، وذلك من خلال توفير البيئة المناسبة والتوجيه السليم للطفل. بل لقد تأكد للمهتمين بأهمية الروضة بأن ظاهرة التخلف الدراسي والصعوبات التي قد يواجهها أطفال الطبقات الفقيرة في المدرسة

الابتـدائية تـرجع في الأسـاس الأول إلى ما يـواجهونـه من حرمـان بيئي . ومن هنا خلص المهتمـون بذلـك إلى أن طفل الـطبقات المحـرومة ثقـافيـاً يتعـثر في المـرحلة الابتدائية لأن الوقت يكون متأخراً لمساعدته، حيث يكون قـد اكتسب أنماط تعليم معينـة، ولغة خـاصة بـه وبالثقـافة الفـرعية التي ينتمي إليهـا تتعـارض مـع اللغـة والأساليب والقيم التي تنادي بها الدراسة الابتدائية بشكلها الحالي .

ولذلك فإن مرحلة مـا قبل المـدرسة (الـروضة) هي أنسب مـرحلة للبدء في إعداد الطفل لمتطلبات التعليم المدرسية، وذلك بإكسابه المهارات الـلازمة للتكيف للجو المدرسي ومتطلباته .

ويعتـبر برنـامج «هيـد ستارت» Head Start الـذي بدأتـه الولايـات المتحدة الأمريكية في منتصف الستينات من البرامـج ذات الأثر الكبـير، والذي نشـأت عنه دراسات متعددة أثبتت أهمية الروضة في حياة الصغار . وتقوم فلسفة هذا الـبرنامـج على أن الروضة قادرة على أن تزود الأطفال الذين يعانون حرمانـاً بيئياً (اقتصـادياً ـ اجتماعياً) ـ بما يفتقرون إليه في أسرهم وبيوتهم . فمن المعروف أن بيئة الأسر الفقيرة تعاني من الناحية الاقتصادية بحيث يظهر أثر ذلك الحرمان الاقتصادي عـلى مختلف جـوانب حياة الـطفـل . فلعب أطفـال هـذه الأسر لن يتعـدى الشـوارع والأزقـة، بجانب انشغال آبائهم لكسب القوت الضروري طوال اليوم وترك الصغار مع نفس أقران سنهم . وينشأ عن ذلك ضآلة النمو العقـلي واللغوي والاجتـماعي والانفعالي للأطفال . وعلى الرغم من إمكانية توفر بعض فرص التعرف على أدوات اللعب بين المخلفات القديمـة والآلات المستهلكة التي يعـثر عليها الأطفـال أثناء لعبهم خـارج المنزل، إلا أن مجرد وجود اللعب أو الأدوات ليس كافياً في حد ذاتـه لنمو الـطفل، فالطفل بحاجة إلى الكبار البالغين القادرين على الإجـابة عن أسئلتـه واستفساراتـه وإثارة تساؤلاته وتهذيب لغته وزيادة حصيلتها بمصطلحات جديدة .

وقد نجحت برامج «الهيد ستـارت» وغيرهـا من البرامـج التي نظمت لأبنـاء الأقليـات والطبقـات المحرومـة اقتصاديـاً وثافيـاً في الولايـات المتحـدة الأمـريكيـة وانجلترا وغيرها من المساهمة في رفع نسبة ذكاء الأطفال الذين التحقوا بها .

وقد قامت هذه البرامج لتحقيق مطالب نمو طفل هذه المرحلة، وقدمت له ما يمكن أن يسهم في تحقيق النمو في أفضل صـوره . فما هي أهم خصـائص نمو طفـل هذه المرحلة؟

خصائص نمو طفل ما قبل المدرسة

- معنى النمو - النمو الجسمي، خصائصه ومطالبه.
- النمو العقلي، خصائصه ومطالبه.
- النمو الانفعالي والاجتماعي، خصائصه ومطالبه.
- مفهوم الذات ونمو الشخصية.

الفصل الثاني
خصائص نمو طفل ما قبل المدرسة

تعتبر دراسة مظاهر وخصائص نمو الطفل نقطة البداية في التعامل مع طفل هذه المرحلة، حيث تساعد معرفة هذه الخصائص في تحديد واختيار الخبرات التربوية المناسبة، ومراعاة الأسس النفسية عند تقديم الخبرات للطفل. فما أهم خصائص نمو طفل الروضة.

معنى النمـــو

تعني كلمة نمو «الحركة والتغير، وأن هناك مظاهر قديمة تذهب ويحل محلها مظاهر جديدة تسير بالكائن نحو التحسن». (عودة، ١٩٨٤) والنمو يسير على مراحل متعددة ومتعاقبة، كل مرحلة تحتوي على شروط الانتقال إلى المرحلة التالية، وكل مرحلة نمو تختلف عن سابقتها، ولذلك فقد يعرفها البعض بأنها عبارة عن سلسلة متصلة من التغيرات ذات نمط منظم مترابط، أو هي التغيرات الفسيولوجية من حيث الطول والوزن والحجم، والتغيرات العقلية المعرفية، والتغيرات السلوكية الانفعالية والاجتماعية التي يمر بها الفرد في كل مرحلة من مراحل نموه المختلفة (اسماعيل، ١٩٨٦).

ويتبين من هذه التعريفات أنها كلها تؤكد أن النمو عملية هادفة، متداخلة، تتم على مراحل، وتتناول الجوانب المختلفة للشخصية.

ويتأثر النمو أكثر ما يتأثر بالظروف البيئية. وقد ميز «فايجوتسكي» بين «الحد الحالي للنمو» (أي ما يعرفه الطفل حالياً ويمكنه عمله) وبين «حد النمو التالي» (أي ما يستطيع الطفل فيما بعد أن يفعله). ويرى أن كلا الحدين مرتبطان بعضهما ببعض. فالحد الحالي يوصلنا للانتقال إلى حد النمو التالي، وأن على التربية أن تطور وتساعد الطفل على الوصول إلى الحد التالي (مزروع ١٩٧٨).

ويمكن القول إن العمر ومحتوى النمو لم يكونا أبداً وعلى مر العصور في مستوى واحد. بل إن العمر لا يحدد محتوى النمو، وإنما محتوى النمو هو الذي يحدد العمر. فلو قارنا واجبات طفل مبتدىء منذ ١٠٠ عام مع طفل مبتدىء في أيامنا هذه، فإننا نلاحظ بوضوح إن إمكانيات الإنجاز قد نمت بصورة ملحوظة في وقتنا الحالي بالمقارنة بالماضي. لذلك فإن المعايير الاجتماعية والبيئية هي التي تحدد مستوى هذا النمو. وتفرض هذه الحقيقة على كل من يقوم بتربية الطفل أن يعمل على تنمية واستثارة جوانب النمو، سواء كانت جوانب معرفية أو انفعالية أو حسية. ففترة الطفولة المبكرة هي الفترة الحاسمة التي تتكون خلالها المفاهيم الأساسية، أو ما يطلق عليه البعض «بنك المعلومات» الخاص بالطفل، والذي يعمل على تطويره في المستقبل من خلال اكتسابه للغة والعادات والتقاليد الخاصة بجماعته.

وتهتم كل جماعة ثقافية بإكساب أبنائها أنماطاً سلوكية خاصة ومهارات محددة تتناسب مع كل مرحلة من مراحل النمو، وذلك للمساهمة في إحداث التكيف الشخصي والاجتماعي. ولذلك فإنه يصبح من الضروري التعرف على مطالب النمو الخاصة بكل مرحلة من مراحل النمو باعتبار أن معرفة هذه المطالب يساعد الفرد على معرفة ما يتوقعه المجتمع من عمر معين، كما أنها بمثابة مرشد للمدربين يعرفون عن طريقها كيف يستثيرون النمو المناسب لكل مرحلة عمرية.

وقد أوضح «هافجهرست» بأن لكل مرحلة نمو مجموعة من المطالب الخاصة بها، وأن هناك واجبات للنمو تمثل المستوى السلوكي الذي يتوقع أن يصل إليه الفرد في مرحلة عمرية معينة. ويعتبر نجاح الفرد في تحقيق واجب ما من واجبات النمو محققاً لسعادته ومؤهلاً له لتحقيق واجبات المراحل التالية. وأن فشل الإنسان في تحقيق واجب من هذه الواجبات يؤدي إلى الشعور بالتعاسة وإلى صعوبة أو استحالة تحقيق أو إنجاز واجبات النمو في المراحل التالية.

في ضوء هذا المفهوم تتنوع مطالب النمو، حيث إن بعض متطلبات النمو قد تكون ذات صلة بالنمو كتعلم المشي، وبعضها الآخر يتصل بالثقافة الاجتماعية كتعلم القراءة والكتابة، وبعضها يتصل بالقيم ومستوى استجابة الفرد لهذه القيم. وتعني هذه المفاهيم أن مطالب النمو هي محصلة لثلاثة عوامل هي: عوامل النمو الجسمي، والنفسي، والاجتماعي. ويعتبر النمو الجسمي ونمو الجهاز العصبي

المركزي عند الطفل في هذه المرحلة هو محور للنمو بصفة عامة.

النمو الجسمي: خصائصه ومطالبه

يستمر الجهاز العصبي في النمو خلال ما قبل المدرسة، وتستمر عملية اكتمال تغليف الألياف العصبية في الدماغ بالمادة النخاعية البيضاء المعروفة باسم «الميلين» myelin، والتي من شأنها أن تساعد على سرعة نقل وتوصيل الدفعات العصبية من مراكز وخلايا الجهاز العصبي. ويصل حجم الدماغ في سن الخامسة إلى ٧٥٪ من وزنه عند الشخص الراشد. وفي سن السادسة يصل إلى ٩٠٪ من وزنه الكامل في مرحلة الرشد (بهادر، ١٩٨٧).

ومن أبرز نواحي النمو الجسمي والحركي لطفل الروضة ازدياد القدرة على التحكم في الأطراف، وزيادة نمو عملية الاتزان الحركي التي يمكن ملاحظتها من خلال تمكنه من المهارات الحركية المتعددة كالجري والمشي والقفز والتسلق والرمي واللقف، كما يتسم نشاط الطفل الجسمي والحركي في هذه المرحلة بالإفراط في بذل الجهد، وسرعة الانتقال من نشاط إلى آخر. ويساعد هذا التنوع في الأنشطة وتعددها في زيادة الخبرات الحركية التي يكتسبها الطفل، والتي تساعده على مزيد من النضج الجسمي والعقلي. وتساعد الحركات الموسيقية الخفيفة والنشاط الإيقاعي بوجه عام على زيادة قدرة الطفل على التحكم في نشاطه وعضلاته واكتسابه مزيداً من الرشاقة والخفة في الحركة (دياب ١٩٨٧).

أما بالنسبة لنمو العضلات الدقيقة لطفل هذه المرحلة فهو مازال بعيداً عن السيطرة التامة عليها، بل إن هناك العديد من المهارات الحسية الحركية الدقيقة التي يصعب على الطفل إتقانها خاصة تلك التي تتطلب تناسقاً بين المهارات الحركية والإمكانات الحسية، مثل بناء برج من المكعبات، أو مسك القلم والكتابة. ومن أهم حاجات طفل مرحلة الرياض التي لابد من إشباعها له هي الحاجة إلى الغذاء الصحي السليم، والهواء النقي، والتوازن بين الراحة والنشاط، والوقاية من الأمراض والحوادث.

ويرتبط بنضج المهارات الحركية لطفل هذه المرحلة، زيادة في اكتساب المهارات الاجتماعية، التي تتمثل في زيادة قدرته على أداء الأعمال التي ترضي الكبار

والمحيطين به وتظهره بمظهر المتفوق بين أقرانه. فهـو أصبح قـادراً على غسـل يديـه وتجفيفهما، وإطعام نفسه، وقضاء حـاجته بنفسـه، والاستجابـة للتعليمات، وبنـاء برج أو مبنى من المكعبات، ورسم دائرة بدلاً من خط مستقيم.

ومع بلوغ الطفل سن الرابعة نجد أن إمكاناته ومهاراته الحركية تزداد دقتها، فهو يصبح ماهراً في السير في ممر مائل بين خطين متوازيين قريبين جداً من بعضهما، ويستطيع أن يثني قطعة من الورق لعمل مثلثـين، وهو يـرسم خطوطـاً مستقيمة في كل الاتجاهات، إلا أن رسم الخطوط المائلة مازال أمراً صعباً بالنسبة له.

النمو العقلي: خصائصه ومطالبه

يعـرف بياجيـه النمو العقـلي بـأنـه «عمليـة استيعـاب الفـرد لبيئتـه المـاديـة والاجتـماعيـة، والتي تبـدأ بـالإدراك الحسي وتنتهي بتكـوين المفـاهيم المجـردة والاستيعاب الرمزي (gardiner 1981).

ويشـير مصطلح النمـو العقلي المعـرفي إلى تلك التغـيرات في معـارف الفـرد وقدرته على التفكير فيما يحيط به من ظواهر... وعادة ما يطلق على مرحلة الطفـولة المبكرة مرحلة السؤال، حيث تكثر أسئلة الطفل عن كل ما يثير انتبـاهه عـلى الرغم من عـدم فهمه الكـامل لكـل الأجوبـة التي يحصل عليهـا، وذلـك لعـدم نضجـه الكافي، ويكتسب الطفل معلوماته عن العالم الخارجي من خلال حواسه حيث يجـد الطفل لذة كبيرة في تفاعله مع الأشياء من خلال حواسه تفوق ما يحصل عليه الكبار من استخدامهم لتلك الحواس. فهو يكتسب عن طريق اللمس والشم، والتـذوق وغيرها إدراكاً حسياً للأشياء المحيطة به. ليقوم بتصنيفها وتفسيرها في ضوء خبراتـه السابقة، ولتساعده فيما بعد على نمو المفاهيم العقلية (المثناني ١٩٨٦).

وقد بين عالم النفس السويسري بياجيه كيف ينمو العقل، كما حدد المـراحل التي يمر بها ذلك النمو العقـلي. ويتطلب فهمنـا لمراحـل نمو الـطفل كـما أشار إليهـا بياجيه أن نستوعبه من خلال الطبيعة البيولوجية والطبيعة المنطقية لهـذا النمو. فهـو يرى أن مخ الإنسان هو جزء حي من كائن حي له نفس الخصائص التي تميز سائـر الأعضاء الحية في جسم الإنسان، والتي تتميز بعدة خصائص أساسية هي:

١ ــ الاعتمادية المتبادلة بين الكائن الحي والبيئة التي يعيش فيها.

٢ ـ التفاعلية المستمرة بين الكائن الحي وبيئته والتأثير والتأثر بينهما.
٣ ـ حالة التوازن التي يسعى الكائن الحي إلى توفيرها في علاقته مع البيئة (الخضري، ١٩٨٢).
٤ ـ الثوابت الوظيفية التي تحدد طريقة تفاعل الكائن الحي مع بيئته.

في ضوء هذه الخصائص التي تميز الكائن الحي والتي تسعى إلى تكيفه مع البيئة التي يوجد بها يفسر بياجيه عملية النمو العقلي. فالعقل يؤدي وظائفه معتمداً ومستخدماً مبدأ التكيف الذي يسهم في تكون وإنتاج الأبنية والتراكيب العقلية التي تتطور مع النمو لتظهر فيها نسميه بالسلوك الذكي. فالكائن الحي لديه ميل طبيعي إلى التوازن الذي قد يظهر من وقت لآخر بفعل تعدد فرص الاستثارة أو تنوعها، وبفعل التفاعل المستمر بين الكائن والبيئة الأمر الذي قد يجعله يواجه المجهول الغامض باستمرار. لذلك فهو دائم الميل إلى إحداث التوازن إما عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم لكل ما يحيط به من خبرات مادية محسوسة أو معنوية مجردة. ولا تختلف عملية التوازن في جانبها العقلي عن عملية التوازن في جانبها الجسمي، وهي ليست عملية بسيطة وإنما معقدة. لذلك كانت الخاصية الرابعة والمعروفة باسم الثوابت الوظيفية هي العملية التي يتم من خلالها هذا التكيف، والتي يتم من خلالها نمو الأبنية والتراكيب العقلية.

وتتمثل هذه الثوابت الوظيفية في عمليتين أساسيتين هما:
(١) التكيف adaptation ويتضمن الاستيعاب assimilation ، والملاءمة accomodation (٢) التنظيم organization.

ويقصد بالاستيعاب أو التمثيل ميل الكائن الحي إلى تقبل الخبرة أو الخبرات الجديدة ضمن إطار خبرات سابقة لديه. وكلما كانت الخبرة الجديدة وثيقة الشبه بخبرات سابقة كلما سهل عليه استيعابها واستدخالها ضمن إطار الخبرات السابقة. أما عندما يفشل الكائن في استدخال الخبرة الجديدة مع خبرات سابقة فإنه يشعر بحالة من عدم الاتزان تجعله يسعى إلى إعادة هذا الاتزان، فيلجأ إلى عملية المواءمة حيث يصبح عليه أن يقوم بتعديل في البنية المعرفية السابقة ليسهل عليه استدخال واستيعاب الخبرة الجديدة في إطارها. وهكذا يحدث التكيف بين الكائن الحي والبيئة من خلال عمليتي الاستيعاب، والملاءمة، وتسفر هذه العمليات المتكررة إلى زيادة تعقد الأبنية والتراكيب العقلية.

ومع زيادة تعقد الأبنية والتراكيب العقلية يصبح من الضروري أن يقوم العقل بعملية أخرى هي عملية التنظيم التي هي عبارة عن عملية تهدف إلى إعادة الاتزان وإحداث التكيف، ولكن ليس بين الكائن الحي والبيئة الخارجية وإنما بين مختلف التراكيب والأبنية المتكونة في العقل من خلال عمليتي الاستيعاب والملاءمة.

وقد أدى اهتمام بياجيه بالأبنية العقلية وتغيرها مع النمو إلى تميز عدة مراحل يمر بها تفكير الطفل منذ ولادته وحتى نضجه العقلي. ويؤكد بياجيه على حقيقتين أساسيتين هما:

١ ــ أن التغيرات التي تحدث في الأبنية العقلية ليست تغيرات كمية فحسب، بل هي تغيرات كيفية، بمعنى أن الأبنية العقلية في مرحلة نمو معينة تختلف اختلافاً نوعياً عن المرحلة السابقة لها وعن التي تتلوها. ولكن لا يعني هذا زوال الأبنية التي تكونت في مرحلة سابقة أو اختفائها نهائياً لتحل محلها أبنية جديدة تماماً، إنما هي الأخرى تدخل كجزء مكون للأبنية الجديدة.

٢ ــ أن هناك نوعاً من الثبات في نظام تتابع المراحل لدى كل طفل وفي كل ثقافة، إلا أن ذلك لا يعني أن وقت ظهور كل مرحلة من مراحل النمو واحد عند جميع الأطفال وفي جميع الثقافات، بل تختلف بدايات ونهايات كل مرحلة تبعاً لما يوجد بين الأفراد من فروق فردية أو فروق ثقافية (الخضري، ١٩٨٢).

أما المراحل التي حددها بياجيه للنمو العقلي فتتمثل في:

أولاً: المرحلة الحسية Sensory - Motor Period (الميلاد ـ ٢ سنة):

ويتمثل النمو المعرفي والعقلي في القدرة على التناسق الحركي الحسي. حيث يعبر عن الذكاء بأفعال حسية حركية. فالوليد لا توجد لديه أي معرفة بالعالم المحيط به، وكل ما يمتلكه هو مجموعة من ردود الأفعال الانعكاسية الفطرية مثل القبض، المص، والبلع. وفي أثناء تفاعل هذه المنعكسات مع البيئة الخارجية ومن خلال عمليات الاستيعاب والملاءمة ينمي الطفل أنماطاً سلوكية معينة، ومن خلال التفاعل والاحتكاك المباشر بالبيئة والأشياء يكوّن معرفة حسية عنها. ومع تكرار الاحتكاك وزيادة القدرة على فصل نفسه عن الأشياء المحيطة به يبدأ في التعامل والتعرف بناء على مبدأ ثبات وجود الشيء، والذي يعني أنه يصبح قادراً على إدراك

أن الأشياء لها وجود حتى ولو لم تكن ماثلة أمامه. ففي الوقت الـذي كان لا يبحث عن اللعبة إذا سقطت واختفت من أمـامه في بـداية هـذه المرحلة، نجـده في نهايتها يبحث عنها ويتتبعها حيث اختفت على اعتبار أنها موجودة، مما يعني أنه أصبح يميز بين وجود الشيء فعلياً وبين إدراكه له.

ثانياً: مرحلة ما قبل العمليات العقلية (٢ ـ ٧ سنوات) Pre-operational Period

وتمتد هذه المـرحلة من سن ٢ ـ ٧ سنوات، ويقسمهـا بياجيـه إلى مرحلتـين فرعيتين: مرحلة ما قبل المفاهيم pre-conceptual stage من ٢ ـ ٤ سنوات تقريباً، ومرحلة الحدس والتخمين Intuitive Stage من ٤ ـ ٧ سنوات.

ففي حوالي السنتين تقريباً يبدأ تفكير الطفل في التغـير من تفكير حـركي إلى تفكير رمزي وتـظهر التمثيـلات الرمـزية لـلأشياء، ويبـدأ تكون الأفكـار البسيطة والصـور الذهنيـة. ويعني بالتمثيـل الرمـزي Symbolic Representation استبـدال شيء غـير حاضر حضـوراً مباشـراً بصورة عقليـة أو كلمة أو إشـارة ترمـز إلى هـذا الشيء، ويتضح ذلك أثناء لعب الطفل مع العصا على اعتبار أنها حصان يركبه، أو وضعه للقلم في فمه قائلاً إنه سيجارة (Garider & Gardner, 1981).

ويتميز التفكير التمثيلي الرمزي بعدة مميزات أهمها:

١ ـ أنه أكثر مرونة من التفكير الحركي، فبالتفكير الرمزي يستطيع أن يدرك الطفل الأحداث والظاهرات في كل موحد، وبصـورة ترابـطية بـين الماضي والحـاضر والمستقبل، أو بمعنى آخر يدرك مجموعـة الأحداث المنفصلة في صـورة إجماليـة واحدة.

٢ ـ أن التفكـير الرمـزي لا يقتصر على الأفعـال المحسوسـة، بل إنـه يساعـد على تخـطي حدود الـزمان والمكـان ويصبح في مقـدوره أن يتأمـل ويفكـر ويعمـل ويسلك.

٣ ـ أن التفكـير الرمـزي له مضمـون اجتماعي حيث يستـطيع الـطفـل أن يـترجم أفكاره إلى أشكال وأنماط يمكن توصيلها للآخرين. هذا بالإضافة إلى أن اللغة تمكنه من زيادة السيطرة على مثل هذا السلوك والتفاعل الاجتماعي.

ومع كل هذه التغيرات التي طرأت على نمو عقل الطفل إلا أن نشاطه المعرفي يظل محكوماً بحدود معينة تتمثل في:

١ ــ التمركز حول الذات : Egocentrism

حيث يـدرك العـالم ويفكـر فيـه من خـلال ذاتـه، ويضفي عـلى الأشيـاء والموضوعات مشاعره ورغباتـه الخاصـة، كما أنـه لا يستطيـع الأخذ بعـين الاعتبار لوجهات نظر الأفراد الآخرين. وتمركز الطفل حول ذاته يجعله يفترض أن كـل فرد يفكر كما يفكر هو، وأن الجميع من حوله يشاركونه نفس المشاعر والرغبات.

ومن مظاهر تمركز الـطفل حـول ذاته عـدم قدرتـه على وضـع نفسه مـوضع الآخرين. فعندما يسأل طفل ما: هـل لك أخ يقـول: نعم، وعندمـا يعاد السؤال بطريقة أخرى، مثل: وهل لأخيك أخ فإنه لا يستطيع أن يضع نفسه موضـع أخيه ليجيب عن هذا السؤال.

ويعتقد طفل هـذه المرحلة أن عـالم الطبيعـة من حولـه هو عـالم حي، لديـه شعور ورغبات يسعى إلى تحقيقها مثله تماماً. وتجعله هذه الخـاصية المعـروفة بـاسم الإحيائية Animism يمنح كل الظواهر المحيطة به من رياح، وأمطار، وصخور ولعب صفة الأحياء. فالشمس تتبعه لأنه ولد طيب، والقمر ينظر إليه ويراقبـه، والحصان الخشبي يحدثه ويستمع له. . . وهكذا.

٢ ــ التركيز : Centration

حيث يركز الطفل انتباهه على بعد واحد من أبعاد الموقف أو خاصيـة واحدة أو مظهر واحد للشيء ويهمل الخصائص الأخرى مما يؤدي إلى حدوث أخـطاء كثيرة في تفكـيره. ويظهـر ذلك في تجـارب بياجيـه مع الأطفـال، مثل تجـارب الأكـواب والبيض، وتجارب الخرز الملون وغيرها.

ففي تجارب الأكواب والبيض، كان بياجيه يقدم للطفـل عدداً من الأكـواب بداخل كل منها بيضة واحدة. ويسأل الطفل ما إذا كان عدد الأكواب مساويـاً عدد البيض. وكانت إجابات الطفل عادة بالإيجاب. ولكن عندما قـام بياجيـه بإخـراج البيض من الأكـواب ورصه في صف متـلاصق، وجعل الأكـواب في صف متباعـد وسأل نفس السؤال، كانت إجابة الطفل بـأن عدد البيض أصغـر أو أقل من عـدد الأكواب، ونفس الإجابة حصل عليهـا بياجيـه عندمـا أعاد تـرتيب البيض بحيث شغل حيزاً مكانياً أكبر من الحيز الذي تشغله الأكواب. هنا نلاحظ أن الطفل كـان يـركز عـلى الحيز المكـاني الـذي تشغله الأكـواب أو يشغله البيض فقط، ولـذلـك

اختلفت إجابته ولم تكن صحيحة نظراً لعملية التركيز الذي يتسم بها طفل هذه المرحلة.

٣ ــ اللامقلوبية: عدم القابلية للسير العكسي بالعمليات العقلية (Irreversability)

ويقصد بالسير العكسي أنه إحدى العمليات العقلية التي تدل على النمو العقلي ونضجه. فكل عملية عقلية يمكن السير بها ذهنياً في اتجاه عكسي لكي نعود إلى نقطة البداية، هذه العملية هي المسئولة عن المرونة في التفكير وفي كثير من العمليات الحسابية والرياضية (كالجمع والطرح والقسمة). لذلك فهو لا يفهم كيف أن شيئاً ما تغير يمكن أن يعود إلى حالته الأصلية (كما في تجارب الأكواب والصلصال وغيرها).

ففي تجربة الصلصال كان يقدم للطفل مكعبان متساويان في الحجم من الطين (الصلصال) ويسأل الطفل إذا كان المكعبان متساويين أم لا. فيجيب الطفل بنعم. ثم يتم فرد أحد قطعتي الصلصال في شكل اسطواني مستطيل بحيث تبدو طويلة ومختلفة عن شكلها الأصلي. ويسأل الطفل هل مازالت مساوية للقطعة الأخرى؟ فتجيب بالنفي. هذه الإجابة تشير إلى أن تفكير الطفل لا يسير بطريقة عكسية، فهو لا يستطيع تصور أننا يمكننا أن نعود بقطعة الصلصال ونشكلها في صورتها الأولى فتعود مساوية للقطعة الأخرى.

٤ ــ الاحتفاظ بخاصية الشيء (Conservation)

ويعني ذلك أن الطفل لا يستطيع أن يفهم أن حجم السائل في كوب مختلف (قصير ومتسع) لم يختلف ولم يتغير عن ذلك الذي كان موجوداً في كوب (طويل - وضيق).

ولذلك وبناء على عدم قدرته على فهم فكرة السير العكسي، وفكرة أن الحجم لا يتغير بل يظل ثابتاً رغم تغير ارتفاع أو طول الكوب، تأتي أحكامه غير صحيحة وغير منطقية.

٥ ــ **عدم القدرة على المتابعة الذهنية:** فهو يركز على الخطوة الأخيرة أو الحالة الراهنة وهو غير قادر على فهم العلاقة الموجودة بين خطوات العمل كلها.

٦ ــ لا يستطيع طفل هذه المرحلة استخلاص دلالات من أشياء ليست متجاورة، فهو يستطيع أن يرتب الأشياء في سلسلة إلا أنه غير قادر على الاستدلال منها بأي شيء. فإذا سئل سؤالاً شفهياً أن أحمد أطول من علي، وعلي أطول من حسن فهل أحمد أطول من حسن؟ فإنه لا يستطيع الإجابة عن هذا السؤال.

لهذا فإنه في المرحلة التي تمتد من سنتين إلى أربع سنوات تجد أن اكتساب اللغة يساعد الطفل على تكوين المفاهيم واستخلاص المعاني التي يشترط أن يكتسبها بنفسه، وأن يتعلم أسماء الأشياء بالإشارة إليها، وأن يقوم باستخلاص فكرة التشابه أو التطابق أو الاختلاف بنفسه. ولذلك فإن مرحلة اكتساب المفاهيم من الخبرة تعد مرحلة أساسية في النمو المعرفي لطفل الروضة، حيث يمكن من خلالها اكتساب مفاهيم أكبر وأصغر وأقل وأكثر، وغيرها من المفاهيم.

أما فيما بين سن الرابعة والسابعة والتي يسميها بياجيه بمرحلة الحدس والتخمين، فإن الطفل يكتسب كثيراً من المفاهيم بشكل حدسي (تخميني). فقطعة الحلوى المقسمة إلى قطع صغيرة هي (أكثر من) قطعة واحدة سليمة وأن سكب الماء من كوب متسع إلى كوب ضيق يعني زيادة كمية الماء في الكوب الضيق، وتأتي أحكام الطفل بالصورة التخمينية (الحدسية) خاطئة في معظم الأحوال، ذلك لأن حكمه على الأشياء عادة يأتي عن طريق استخدام دليل عياني يصاحب العلاقة التي هو بصددها. فارتفاع الماء يعني عادة ماء أكثر، لذلك فإن الارتفاع هو دليل هام للحكم على زيادة الكمية (أبو علام ـ ١٩٨٦).

وتأتي أحكامه بهذه الصورة كنتيجة طبيعية لخصائص نموه العقلي السابق الإشارة إليها. فأحكامه صادرة أساساً بناء على الخبرة الحسية المباشرة، فهو لا يحتفظ بالمعلومات في عقله، ولا يمكنه إعادة ترتيبها، كما أنه لا يستطيع التفكير في مظهرين لشيء واحد في نفس الوقت، ولا يستطيع أن يفهم مبدأ الاحتفاظ أو العكسية، ولذلك فإن الحكم الإدراكي الذي لا يصاحب بالتمثيل الرمزي عادة ما يكون خاطئاً. كما أن الطفل في هذه المرحلة لا يستطيع أن يجزىء الخبرة أو المدرك، ويظل محتفظاً بالعلاقات بين الأجزاء، وهذه العملية الأخيرة هي أساس التفكير المنطقي المنظم الذي يمارسه الكبار. ومن هنا كانت تسمية هذه المرحلة بمرحلة ما قبل العمليات، أي عمليات التفكير المنطقي التي يمارسها الكبار الناضجين.

لذلك فإن الطفل عندما يقترب من سن السابعة يتعلم بالتدريج كيف

يستجيب للرموز، وكيف يتغلب على تفكيره الحدسي، ويعدل من تكويناته العقلية بطريقة رمزية تعتمد على العلاقات بين الأجزاء. وكلما زادت خبرات الطفل واحتكاكه مع العالم الخارجي، كلما بدأ في اكتساب مبدأ الاحتفاظ والعكسية وغيرها مما سبق الإشارة إليه.

ثالثاً: مرحلة العمليات العيانية أو المحسوسة (من ٧ - ١١ سنة)
Concrete - Operational Period

يبدأ الطفل في هذه المرحلة يمارس ألوان التفكير المنطقي الشبيهة بتفكير الراشدين، يساعده في ذلك تحرره من حالة التمركز حول الذات وزيادة تفاعله الاجتماعي مع الآخرين، والأخذ بوجهات نظرهم - كما أنه يصبح قادراً على القيام بالعمليات العقلية المنطقية مثل العكسية، وفهم مبدأ الاحتفاظ والثبات - أي أنه يصبح قادراً على إجراء العمليات العقلية والتي يقصد بها بياجيه القدرة على استيعاب الفكرة ونقيضها (الحياة - الموت) (الجمع والطرح). ولكن قيامه بهذه العمليات العقلية لابد وأن يتم بوجود الصور المادية المحسوسة للأشياء. ولا يعتمد طفل هذه المرحلة في تفاعله مع الأشياء على ظاهرها المدرك مباشرة، وإنما نجد أن تفكيره يمتد أكثر من الواقع المباشر إلى الممكن (الخضري ١٩٨٢). لذلك يصبح قادراً على فهم مبدأ الاحتفاظ بخاصية الشيء، وقادراً على الربط بين الكمية والعدد، وبين الكل والجزء.

رابعاً: مرحلة العمليات الشكلية (المجردة) (١١ سنة) Formal - Period

وتمتد هذه المرحلة ما بين سن الحادية عشرة إلى الخامسة عشرة من العمر، وفيها تنمو قدرة المراهق على التفكير المنظم والتعامل مع الأشياء المجردة، ويتميز النمو المعرفي في هذه المرحلة بحدوث تغيرات جوهرية في تفكير الطفل نظراً لنمو خبراته وتعددها وتنوعها بحيث يساعده ذلك على أن يصبح قادراً على التفكير المنظم الذي لا يشترط ارتباطه بالواقع. فهو يعتبر الواقع أحد الاحتمالات الممكنة. لذلك فإن تفكيره في هذه المرحلة يختلف عن تفكيره في المرحلة السابقة التي كان يرى فيها أن الممكن هو امتداد للواقع، لذلك كان تفكيره معتمداً أساساً على التفاعل المحسوس العياني. أما في هذه المرحلة ونتيجة لنمو خبراته وزيادة حصيلته

فإنه ينظر إلى الواقع الفعلي على أنه أحد الحلول المحتملة وأن بالإمكان طرح العديد من الحلول البديلة والأفكار المحتملة ـ لذلك لا نبالغ إذا قلنا أن الطفل أو المراهق في هذه المرحلة يعود إلى حالة التمركز حول الذات، حيث يتعصب لأفكاره وحلوله، ويحاول تجريبها للتحقق منها، ويستخدم الأسلوب الفرضي ـ الاستدلالي. لذلك فإن حالة التمركز هنا مرجعها نمو القدرة العقلية والتفكير المنظم، وهي عكس حالة التمركز التي كانت تميز الطفل في مرحلة ما قبل العمليات التي مرجعها ضعف القدرة العقلية وعدم اكتمال نموها وضآلة الحصيلة والخبرات. وهكذا يتميز تفكير المراهق في هذه المرحلة بأنه تفكير علمي، يعتمد على خطوات التفكير المنطقي لحل المسائل، قادراً على فرض الفروض واختيارها واستخلاص النتائج.

النمو الانفعالي والاجتماعي: خصائصه ومطالبه

تتميز انفعالات أطفال الروضة بزيادة تمايزها نظراً لتعدد اتصالاتهم سواء داخل الأسرة مع الوالدين والإخوة أو داخل الروضة مع الأقران والمعلمات. ويؤدي هذا التعدد والتنوع فيمن يتصل بهم الطفل إلى إفساح المجال لظهور انفعالات الحب والغيرة والتنافس والعدوان والخوف والغضب (بهادر، ١٩٨٧) وتتميز حياة الطفل الانفعالية بالتقلب والفجائية كما أن الطفل ليس بوسعه أن ينظم دوافعه أو يضبطها لتصبح أكثر اتزاناً لذلك فهي انفعالات متقلبة ومتعددة ومتحولة المظهر تهدف إلى تحقيق سعادة نفسية داخلية أو خارجية مع المحيطين به، (المثناني، ١٩٨٦).

ويزداد وعي طفل هذه المرحلة بنموه الجسمي والحركي ويعبر بفخر واهتمام عن حجمة ونمو قدرته (أصبحت طويلاً ـ عضلاتي قوية ـ سأكون كبيراً مثل بابا) فقد أصبح قادراً على المشي بحرية، والجري والتسلق، والنظر. كما أنه قادر على الحركة والانتقال في المكان والوصول إلى الأشياء بنفسه، ولديه لعبه وأشياؤه الخاصة، كما أنه يصبح قادراً على استخدام اللغة والتعبير عن نفسه. كل هذه الإمكانات يصبح الطفل على وعي بها، ويحاول أن يجربها، وأن يستخدمها لتحقيق رغباته، لذلك فقد حدد «ايريكسون» لمرحلة ما قبل المدرسة طبيعة خاصة، أطلق عليها «المبادأة في مقابل الإحساس بالذنب». وطبقاً لنظرية أريكسون فإن طفل

الروضة يتميز بحب الاستطلاع، والطاقة والنشاط بغير حدود، لذلك فهو قادر على تعلم المهارات بسرعة ودقة، كما أنه يركز على النجاح أكثر من الفشل، ويفعل الأشياء لأجل السرور الذي يحصل عليه من النشاط الذي يزاوله. ومع كل هذا فإن قواه الجسمية والعقلية قد لا تتناسب مع طموحاته ومبادراته التي قد تتجاوز هذه القدرات، لذلك كثيراً ما يصطدم بالكبار المحيطين به، الذين يقفون عائقاً أو مانعاً أمام تحقيق كل هذه النشاطات، ولذلك كان لأسلوب الرعاية سواء بالمنزل من الوالدين أو من المدرسة والمدرسات أثر كبير في تعريض الطفل للاضطرابات الإنفعالية وتعريضه للشعور بمشاعر الذنب أو الخجل وعدم المبادأة، ويتطلب ذلك من القائمين على تربية الطفل ورعايته إتاحة الفرصة أمامه للتعبير عن نفسه بحرية، وأن نشجع لديه التلقائية والاستقلال حتى ينمو لديه الإحساس بالمبادأة التي هي أساس الابتكار والتجديد، حيث أن المعاملة التي تقوم على أساس ضبط السلوك بدرجة شديدة والتي تحد من حركته ونشاطه تؤدي إلى تنمية شعور الذنب، وتحول دون تحقيق النمو النفسي الاجتماعي السليم (Erikson, 1971.).

ويعتبر سلوك المبادأة هو أهم ما يميز طفل هذه المرحلة حيث يندفع الطفل بقوة نحو العالم المحيط به يساعده في ذلك نموه الجسمي واللغوي والتخيلي فهو يقوم بتقليد الكبار مبتكراً سلوكيات شبيهة بسلوكهم، فيقوم بدور الأم، أو الأب أو الطبيب، وهو يتأمل فيما يفعلون ويتخيل نفسه كما لو كان مكانهم. وهو بهذا الأسلوب وبهذه المبادأة يكتشف الكثير من أمور الحياة من حوله، ويساعده ذلك على الاستعداد لتحمل المسئولية، وعندما يجد سلوكه هذا استحساناً من المحيطين به فإنه يتعود أن يستمر في هذا الاتجاه عندما يكبر، وبذلك نكون قد وضعنا بذور الميل للبحث والتفكير والابتكار والتجديد عند هذا الطفل.

أما بالنسبة لعلاقات الطفل الاجتماعية، فإن هذه المرحلة تعتبر مرحلة التنشئة الاجتماعية التي من خلالها يمكن تنمية وعي الطفل بالأدوار والمعايير التي تقرها ثقافة المجتمع، وعادة ما يترتب على عملية التنشئة الاجتماعية للطفل نوع من الصراع النفسي والقلق الذي يكون سببها التعارض بين رغبات الطفل وسلوكياته وبين قواعد الضبط التي يلجأ إليها الوالدان أو الكبار، فيبدأ الطفل يشعر بمشاعر متباينة إزاءهم، وقد يشعر بالحنق والغضب والكراهية، وفي نفس الوقت فإنه يشعر بأنهما مصدر الحب والرعاية والأمن له. لذلك كان من الضروري رعاية طفل هذه

المرحلة حتى لا يتعرض لمثل هذه المشاعر المتباينة المتناقضة، وأن نساعده على تقبل قواعد السلوك الاجتماعي المرغوبة، وذلك عن طريق العلاقة الدافئة وإظهار مشاعر الحب والود للطفل، وتأكيد شخصية الطفل وإظهار مشاعر التقبل والحب له.

ويرتبط بالنمو الاجتماعي النمو الأخلاقي، فطفل مرحلة الروضة كما يشير بياجيه (Gardiner, 1981) يقرر خطأ أو صحة فعل ما بحجم النتيجة المترتبة على هذا الفعل. فمن يكسر عشرة صحون دون قصد يعتبر مخطئاً بدرجة أكبر من الشخص الذي يكسر عن عمد صحناً واحداً. إضافة إلى أن حالة التمركز حول الذات التي هي من أهم خصائص طفل هذه المرحلة تجعله غير قادر على الأخذ بوجهة نظر الآخرين أو بنواياهم أو مشاعرهم عند تقييم سلوكهم.

ويتميز طفل هذه المرحلة أيضاً بقدرته على تميز هويته الجنسية ذكر أو أنثى، ويكتسب الاتجاهات والقيم وطرق الكلام والمشي والجلوس التي تتناسب وجنسه. ولذلك كان اللعب بأشكاله المختلفة هو وسيلة طفل هذه المرحلة في النمو الاجتماعي، فعن طريقه يكتشف بيئته وعناصرها، ويتعرف على ذاته ومركزه في الجماعة، ويتعلم أدواره وأدوار الآخرين وبهذا الأسلوب يتعلم ثقافة مجتمعه وقيمه. ومن أهم حاجاته النفسية والمتصلة بالنمو الاجتماعي والانفعالي هو حاجته إلى التقبل والانتماء، وإلى شعوره بالاستقلال واحترام ذاته وأنه كفء قادر على أداء الأعمال.

مفهوم الذات ونمو الشخصية

يتكون مفهوم الذات لدى الإنسان خلال مراحل عمره المختلفة نتيجة لتجميع المعلومات والخبرات الحياتية المختلفة، ومن مجموعة الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو النفس ونحو الآخرين. ويعتبر (كارل روجرز، ١٩٦١) أن مفهوم الذات عامل هام في تحديد سلوك الفرد ونمو شخصيته. فماذا يقصد بمفهوم الذات؟.

تتعدد التعريفات عن مفهوم الذات. فقد عرفه (good, 1973) بأنه إدراك الفرد لنفسه كشخص مستقل له كيان خاص ويتمتع بقدرات معينة، ومواصفات جسمية محددة، ومستوى محدد من الأداء.

كذلك عرفه «ماكاندلس» (Mc Candless, 1977) بأنـه مصطلح يستخـدم في التعبير عن الخبرات الشخصية، أو التعبير عن الإدراك العام للذات.

وينمو مفهوم الذات عند الطفل في سيـاق تفاعله مع البيئة سـواء في الأسرة مع الوالدين والاخوة، أو في الروضة مع المعلمة والـرفاق ـ لـذلك فـإن الفكرة التي يكونها الفرد عن نفسه وعن إمكانياته أو قدراته تلعب دوراً هاماً في سلوك هذا الفرد وفي نمو شخصيته مستقبلا، فالـطفل أثنـاء تفاعله مـع الآخرين لا يكتفي بـالصورة التي يرى بها نفسه، وإنما يهتم أيضاً أن يعرف صورته أمـام الآخرين وماذا يحبون لـه أن يكون عليه (منصور، ١٩٧٨).

لذلك فهو يتعلم أن ينظر لنفسـه، ويفكر فيهـا، وينفعل حيـالها وفقـاً لنظرة الآخـرين إليه، لـذلك كـان للعلاقـات التي يحصل عليهـا الـطفـل من بيئتـه ومن المحيطين به أثرهما الكبير في نمو شخصيته. وكلما كانت هذه الخبرات سارة ومشجعة كلما ساهمت في نمو الشخصيـة في طريقهـا السوي. ويلعب مجتمـع الكبار من آبـاء وأمهات ومعلمات دوراً هاماً في تكوين فكرة الطفـل عن نفسه، وفي مسـاعدتـه على تكـوين مفهوم إيجـابي للذات وذلك من خـلال الحب والعـطف والحنـان، وتمكـين الطفل من التعبير عن نفسه، وتكوين الثقة والاستقلالية حيث يساعده كل هذا على تقبل ذاته ورضاه عنها والشعور بأهمية وتحقيق حاجته إلى الأمن والتقدير والانتماء.

وينمـو مفهوم الـذات خلال مـراحل عمـر الإنسان بـدءا من مـرحلة المهـد الأولى، والتي تقابل في نظرية «أريكسون» مرحلة الثقة/ مقابـل عدم الثقـة، حيث أن قدرة المحيطين بالطفل على مساعدته على تكوين الإحساس بالثقة والاطمئنان لما حوله تهيىء أمامه الفرصة لبناء ذلك المفهوم الإيجابي في مراحل العمر التالية.

لذلك فإن مرحلة ما قبل المدرسة، والتي تقابل مرحلة «الاستقلال والمبادأة / مقابل مشاعر الـذنب والخجل» عنـد «أريكسون» تعتـبر مرحلة في غـاية الأهميـة في تكوين مفهوم الفرد عن نفسه.

فمع بدايات هذه المرحلة تتضح صورة الجسم لدى الطفل، ويصبح بإمكانه التحـدث عن ذاته الجسمية، خاصـة وأنه أصبـح قـادراً عـلى الحـركـة والانتقـال والوصول إلى الأشياء. كما أنه يبدأ في تكـوين صورة لهـذا الجسم والتي تتشكل من إحسـاسه بمـظهره العـام من حيث طـولـه، قـوة عضـلاتـه، النحـافـة، السمنـة،

اللون . . . إلخ . كما يتكون مفهومه لذاته الجسمية من خلال فهمه وإدراكه لوظائف أعضائه المختلفة .

لذلك كان مفهوم الذات الجسمية الذي يكونه الطفل لنفسه على درجة كبيرة من الأهمية ، فهو يشكل القاعدة الأولى لتكوين مفهوم الذات العام عند الفرد في مراحل العمر الأكبر، وقد أكدت كثير من الدراسات أهمية الفكرة التي يكونها الفرد سواء كان ذلك لذاته الجسمية أو لمفهوم الذات العام . فقد أظهرت دراسات بعض الباحثين أن هناك اختلافاً في القدرة على التحصيل المدرسي بين أصحاب الأنماط الجسمية المختلفة ، وأن كثيراً من المدرسين يحددون نوعية الأداء المدرسي الذي يتوقعونه من الطفل بناء على خصائصه الجسمية (عودة ، ١٩٨٤) كذلك كثيراً ما يربط الباحثون بين النمو الجسمي السليم وسمات القيادة عند الأطفال، أو بين النمو الجسمي غير السليم وظهور بعض السمات الإنفعالية السلبية ؛ كالخجل ، والانطواء ، والعدوان وغير ذلك (Klauger 1979) . كذلك أظهرت دراسات أخرى بأن هناك علاقة وثيقة بين مفهوم الذات العام والتعلم . فقد أشار «بلاك» (Black, 1974) إلى أن الأطفال الذين كان مفهومهم عن ذواتهم يتصف بالسلبية كانوا أقل في مستوى التحصيل الدراسي والتفاعل داخل المدرسة بالمقارنة بالأطفال ذوي الاتجاه الموجب نحو ذواتهم ، وقد وجد أيضاً أن هذا المفهوم السالب للطفل عن ذاته يرجع إلى الطريقة الدونية وغير المشجعة التي كان يعامل بها الطفل من قبل والديه وزملائه .

ويؤكد المهتمون بتنمية الذات إلى ضرورة مساعدة الطفل على تكوين رصيد ضخم من مفهوم الذات الإيجابي السوي خلال المراحل التكوينية الأولى من حياة الفرد ، وذلك حتى يمكن إثراء شخصيته وزيادة مدخراته الإيجابية لذاته بحيث يصبح قادراً على دخول المغامرات التعليمية المختلفة ، وأن تكون فرص تحقيق النجاح أمامه واسعة وكبيرة فتمكنه من البقاء في لعبة التعلم لأكبر فترة ممكنة فيستطيع بذلك الاستمرار في التعليم واستكمال مراحل التعليم المختلفة بقوة واقتدار (بهادر، ١٩٨٧) .

كذلك أشارت بعض الدراسات إلى أثر مفهوم الذات على سلوك الفرد بصفة عامة . فقد أشار (Festingre, 1957) إلى نظرية التناقض المعرفي ، والتي بين من خلالها كيف أن الفرد يسلك عادة في ضوء الفكرة التي كونها عن نفسه بصرف

النظر عن حقيقة إمكاناته واستعدادته. فقد يمتلك الفرد قدرات واستعدادات عالية في جانب من الجوانب ومع ذلك قد يفشل بسبب عدم تقدير المحيطين به لإمكانياته ولعدم ثقتهم به، وعدم تشجيعهم وإثابتهم له في تلك المراحل التكوينية الأولى، الأمر الذي يؤدي بالطفل إلى تكوين فكرة مؤداها أن المحيطين به لا يقدرونه ولا يقدرون إمكاناته، مما يؤدي إلى تكوين مفهوم سلبي لذاته، وينظر لنفسه نظرة غير إيجابية تتسم بالدونية وعدم الثقة وعدم فهم نفسه جيداً.

وفي ضوء نظرية التناقض المعرفي، وحتى يظل الفرد في حالة اتزان مستمرة بين فكرته عن نفسه وبين أدائه، نراه يفشل في التعلم أو اكتساب المهارة أو التفوق الدراسي الذي يؤهله له استعداده الطبيعي. لذلك كان من الضروري أن نساعد الطفل على إدراك ذاته في صورتها الحقيقية دون إحباط. ويتحقق ذلك من خلال:

١ ـ مساعدة الطفل على التعرف على إمكاناته الجسمية وقدراته ومهاراته، وبأنه لا ينقص عن أقرانه في شيء، وأنه ماهر وقادر على الإنجاز والأداء.

٢ ـ أن تتاح للطفل الفرصة لأن يظهر هذه الإمكانات والقدرات، ذلك أن نجاحه في هذه المواقف يعزز ويدعم فكرته الإيجابية لذاته.

٣ ـ مساعدة الطفل على أن يظهر بالمظهر اللائق جسمياً واجتماعياً ومظهرياً، فالمظهر العام للفرد هو واجهته في التعامل مع الآخرين وتقبلهم له، وبالتالي ينعكس ذلك على نفسه وعلى تقبله لها.

٤ ـ إتاحة الفرصة للطفل لأن يحقق النجاح في بعض المواقف، وأن نقلل من حدة التنافس بين الأطفال ما لم نهيىء الفرصة ونوع المواقف حتى نتيح لأكبر عدد من الأطفال الفرصة لتحقيق ذواتهم.

٥ ـ تعويد الطفل على الاستقلال والاعتماد على نفسه وتحمل المسئولية، وتشجيعه على ذلك، وتعويده على ممارسة النظام واحترام الغير حتى يحصل على حقوقه.

الخبرات التربوية وعلاقتها بنظريات النمو

- أصحاب الاتجاه النضجي.
- أصحاب الاتجاه السلوكي.
- أصحاب الاتجاه المعرفي (البنائي).
- أصحاب الاتجاه الإنساني.

الفصل الثالث
الخبرات التربوية بالروضة
وعلاقتها بنظريات النمو

اختلفت أسس ومقومات الخبرات المقدمة إلى طفل ما قبل المدرسة تبعاً لوجهة النظر التي تبناها كل فريق فيما يتعلق بطبيعة نمو طفل الروضة من ناحية ومطالب وحاجات هذا النمو من ناحية أخرى، والنظرة الفلسفية التي يتبناها عن طبيعة عقل الطفل من ناحية ثالثة. فالبعض يرى الطفل كصفحة بيضاء يمكننا أن نخط فوقها ما شئنا، والبعض يرى الطفل كوعاء فارغ علينا أن نملأه بالمعارف، وهناك فئة أخرى ترى أن العمليات العقلية المعرفية لطفل الروضة تختلف تماماً عن العمليات العقلية للكبار، ولذلك فلابد من معرفة الكيفية التي يعمل بها ذلك العقل لتقييم أدائه في ضوء إمكاناته.

لقد قدم «لورانس كوهلبرج» (Laurence Kohlberg, 1958) تمييزاً للأسس التي يمكن أن تستند إليها البرامج والخبرات التي تقدم لطفل الروضة معتمداً على حقائق النمو والتعلم الإنساني باعتبار أنهما عمليتان مرتبطتان ببعضهما، فقد ميز بين أسس البرامج والخبرات المرتبطة بأصحاب الاتجاه النضجي، وأصحاب الاتجاه التعليمي (السلوكي)، والاتجاه المعرفي (البنائي). وسنحاول أن نوجز ما قدمه أصحاب كل اتجاه من هذه الاتجاهات، والأسس النفسية التي تستند إليها برامجهم.

أصحاب الاتجاه النضجي (النظرية النضجية)

كثيراً ما يطلق على أصحاب هذه النظرية اسم أصحاب النظرية الجرثومية (الفنيش، ١٩٧٥)، حيث يؤكدون على أن الطفل منتج ذاتي لشيء مقرر من قبل، وأن طبيعة نمو الطفل محكومة بالفطرة والوراثة، وأن الطفل ينمو من الداخل دون

تدخل كبير في شئونه والضغط عليه من الكبار المحيطين به، بمعنى آخر، أن العوامل البيولوجية أو الوراثية هي المسئولة أساساً عن نمو الطفل، وترجع هذه الفكرة إلى «جان جاك روسو» الذي عاش في منتصف القرن الثامن عشر، وهي الفكرة التي قامت عليها رياض أطفال فروبل فيما بعد.

وقد تأكد هذا الاتجاه نتيجة ملاحظة بعض علماء النفس المهتمين بدراسة النمو من أن هناك تماثلاً في سلوك الأطفال رغم اختلاف الثقافات التي نشأوا فيها، مما دعاهم إلى تأكيد أن السبب وراء هذه التشابهات وهذا التماثل هو أن جوانب النمو المختلفة يحكم مسارها استعدادات وميول فطرية، وقد جاءت دراسات «أرنولد جيزل» (A. Gessell) لتؤكد وجود محددات بيولوجية فطرية تحكم السلوك الإنساني. ودفعه ذلك إلى القول بإن هناك جدولاً زمنياً ذاتياً ينمو الطفل في إطاره.

ويتضح من وجهة نظر أصحاب هذا الاتجاه أن النضج يتوقف على مجموعة الخصائص الوراثية للفرد، وأن هذه الخصائص الوراثية تضع حدوداً لا يستطيع النمو أن يتجاوزها، وأن هذا النمو يمكن أن يوجه ولكن لا يمكن أن يخلق ولا يمكن أن نتجاوزه بالوسائط التربوية (جيزل، ١٩٤٩). كما أن فاعلية التعلم واكتساب الخبرات تتوقف على النضج، فلا يستطيع الطفل أن يتعلم إلا إذا كان مستعداً للتعلم، لذلك لابد أن يتوفر النمو الجسمي والعقلي اللازم قبل أن نبدأ في تعليم أو تدريب الطفل على مهارات وقدرات جديدة.

وقد اختلفت التسميات التي أطلقت على هذا المعنى، فهي في بعض الكتابات يطلق عليها الاستعداد النمائي (Developmental Readiness) (بلوم، ١٩٥٢) وفي كتابات أخرى يطلق عليها اللحظة المواتية للتعلم (Teachable moment). (هافجهرست، ١٩٥٣). فهافجهرست مثلاً يقرر أنه حينما ينضج الجسم، وتكون الذات مستعدة لإنجاز عمل معين، فإن اللحظة المواتية للتعلم تكون قد أتت، لذا تضيع جهود التعليم سدى إذا جاءت في فترة مبكرة قبل الأوان، في حين أنها تأتي بنتائج مجزية حينما تأتي في اللحظة المواتية للتعلم.

في ضوء هذه النظرة النمائية أو نظرية النضج فإن المعلم والبيئة التربوية عامة ينحصر دورهما في توفير وتهيئة البيئة والظروف التي تساعد هذه الإمكانات التلقائية الوراثية كي تظهر وتنمو، وألا يتدخل الكبار بأي صورة من الصور في الإسراع أو التعجيل بهذا النمو، فلكل مهارة أوانها الذي تنضج فيه وتنضج بصورة تلقائية.

فلا يجب أن نجبر الطفل على تعلم شيء ما ليس مستعداً أو لم تنضج إمكانياته لتعلمه. ولابد من ترك الحرية للطفل، وأن يصبح عمل القائمين على تربيته هو تهيئة الطرق التي يمكن من خلالها أن ينمو ذاتياً، وأن يقتصر دور المشرفين على توفير الظروف المناسبة، والبيئة الغنية المفتوحة، المتنوعة المثيرات، التي تساعد الطفل على النمو من الداخل دون تدخل من الخارج. لذلك جاءت البرامج الموجهة للطفل من ذلك النوع الذي لا يلتزم بتخطيط معين، أو بحدود مرسومة، أو بأساليب معينة للتنظيم والتنمية.

وينطوي مثل هذا الاتجاه في البرامج المقدمة لطفل الروضة على مضامين متعددة بعضها يمكن قبوله وبعضها الآخر لا يمكن قبوله. فالأسلوب «المعياري» الذي يستخدمه «جيزل» ليصف به خصائص وإمكانات كل مرحلة ليس هو الأسلوب الأمثل، ذلك أن كثيراً من الدراسات بينت أن البيئة تلعب دوراً هاماً في الإسراع بالنمو وتنشيطه. فالطفل ـ خلال مراحل نموه تتزايد قدرته على حل المشكلات، واكتساب العادات والمهارات، وتزداد قدرته على ضبط الذات ـ ولا يقتصر نمو الطفل على الزيادة في الحجم والنسب ولكنه ينطوي على تغيرات كيفية أيضاً، وعلى اختفاء معالم قديمة واكتساب معالم جديدة، وعلى تعديل لأنماط السلوك البدائي لتصبح أكثر اتزاناً وتعقيداً (منصور، ١٩٨٠). لذلك فإن البرامج الموجهة للطفل لابد وأن تضع في اعتبارها هذه الحقيقة الارتقائية فيما يتعلق بالنمو الإنساني، والتي تعني أن التغيرات التي تصاحب كل عمر من الأعمار هي تغيرات موجهة، تؤدي إلى الانطلاق بالنمو إلى الأمام ولا تعود به إلى الوراء. كما أن النمو عملية منظمة ومترابطة، بمعنى أن النمو ليس عملية عرضية، وإنما هناك علاقة محددة بين كل مرحلة من مراحل النمو والمرحلة التي تليها.

أصحاب الاتجاه السلوكي

أما أصحاب هذا الاتجاه الذين يطلق عليهم أحياناً (أصحاب النظرية الهندسية) فهم ينكرون مفهوم النظرة الوراثية والنضج التلقائي للمتعلم، ويرون أن الطفل ما هو إلا صفحة بيضاء نستطيع أن ننقش عليها ما نشاء. لذلك فهم لا يقيمون وزناً كبيراً لفكرة الاستعدادات والحاجات، وبالتالي فإن بناء الطفل هو من صنع المعلم، وأن عليه أن يساعد الطفل على التخلص من طفولته ويتجه لأن

يسلك مثل الراشدين، وأنه من أجل اكتساب الطفل هذه الأمور فلابد من التدخل في شئونه والعمل على تشكيله في الصورة التي يرسمها له القائمون على تربيته وتنشئته (بهادر، ١٩٨٧).

أي أن هذه النظرية تضع قوى النمو والتعلم للطفل في يد البيئة الخارجية. فالبيئة تلعب دوراً كبيراً في حياة الطفل، وأنه عندما تتوفر المثيرات والخبرات التي يرى الكبار ضرورة تقديمها للطفل فإن بالإمكان إكساب الطفل كل ما نبغي من معلومات ومهارات، لذلك فإن التدخل المقصود والمخطط له والموجه بطريقة منتظمة من شأنه أن يسهم في تعويض الأطفال الذين يعانون حرماناً ما أو إعاقة ما بفعل الظروف البيئية السيئة.

وقد جاءت البرامج المنبثقة عن هذا الاتجاه لتؤكد على ضرورة الاستفادة مما قدمته نظريات التعلم، خاصة تلك التي تهدف إلى إحداث تغيرات سلوكية على المدى القصير، والتي يمكن الاستناد إليها في السعي نحو تحقيق أهداف معينة قريبة المدى.

وقد اهتمت الدراسات الحديثة بتأكيد أثر البيئة وذلك من خلال الاعتراف بالدور المسيطر للتعلم على النمو. وقد اتجه أنصار هذا الاتجاه إلى إجراء تجارب على الأطفال والتلاميذ، وحاولوا من خلال التحكم في محتوى التعلم والطرق والأساليب المتبعة في مواقف التعلم إثبات وجهة نظرهم، فهم يرون مثلاً أن التنويع في أساليب التعلم وطرقه يساعد على النمو. وقد أشار «ج - كوستيوك» إلى أن أطفال سن ما قبل المدرسة يمكنهم أن يحققوا مستويات أعلى بكثير مما هو معروف عن أطفال هذا السن فيما يتعلق بالقدرة على تمييز الألوان، والأشكال، والأحجام، كما تميزوا عن أطفال هذا السن أيضاً بنمو القدرة على الانتقال من تجميع الأشياء وفقاً لصفة أو بعد واحد إلى تقسيمها وتصنيفها في أبعاد متعددة، بل إن منهم من وصل إلى تصنيف قائم على المفاهيم. كما نجح أطفال ما قبل المدرسة في تصنيف الأشياء وفقاً لأطوالها، وبينت الدراسة أيضاً أنه من خلال التنوع في مواقف التدريس وطرق التعلم، يمكن للأطفال في سن ٥ - ٦ سنوات تكوين مفهوم العدد، والتسلسل وترتيب الأشياء وفقاً لمبدأ التزايد والتناقص (منصور ١٩٨٠).

كذلك في تجارب أخرى على أطفال المدرسة الابتدائية أمكن التحقق من إمكانية تحقيق مستويات أعلى للنمو العقلي للأطفال من خلال مواقف التعلم

والتدريب الموجه، وذلك كما هو الحال في مواقف نمو الإدراك، والملاحظة، والذاكرة، والكلام، والتفكير. ففي دراسة من هذا النوع أيضاً بين أن بالإمكان الانتقال بالطفل من التفكير الحسي إلى التفكير التجريدي، وأن يتكون لديه الأداءات العقلية اللازمة لاستيعاب المفاهيم العلمية (المقارنة ـ التجريد ـ التعميم ـ التصنيف) (منصور، ١٩٨٠).

وتشير نتائج مثل هذه الدراسات إلى أهمية البيئة وظروف الاستثارة الخارجية للأطفال في نموهم العقلي والجسمي، حيث تبين منها أن التعلم لا يسرع في انتقال الطفل من المستويات الأدنى إلى المستويات الأعلى في البنية العقلية فحسب، بل إن تنظيم الموقف التعليمي والاستفادة من فرص الاستثارة شرط ضروري لتكوين هذه البنى، وأن هذه البنى الجديدة لا تتأتى من الخارج ولكنها تتشكل في سياق عملية التعلم بناء على البنى المتكونة من قبل، من خلال مواقف تعليمية أيضاً.

وفي ضوء هذه النظرية يمكن القول إن برامج طفل ما قبل الروضة لابد أن يكون هدفها الأساسي هو العمل على تراكم خبرات الطفل من خلال نموذج تعلم هو ما يعرف بنموذج (المثيرات ـ الاستجابة) حيث أن وظيفة هذه البرامج وما تقدمه من خبرات هو المساهمة في زيادة الاستجابات المكتسبة من مثيرات البيئة الخارجية (Skinner, 1974).

وترجع جذور هذه الأفكار لكل من أرسطو ونظرته حول طبيعة الطفل وكيفية اكتساب المعرفة والأفكار. كما نادى «جون لوك» أيضاً بأن المعرفة تأتي من الخبرة، وأن الطفل صفحة بيضاء يملأ بالخبرات المكتسبة التي هي أساس المعرفة. وقد تبنى هذه الآراء علماء النفس السلوكيين وركزوا كل اهتمامهم على العمل لمساعدة الفرد على أن ينمو من خلال التعلم، وظهرت في ضوء ذلك مجموعة نظريات للتعلم اعتمدت عليها فيما بعد كثير من برامج الأطفال مثل نظريات المحاولة والخطأ، والتعلم الشرطي، والتعلم بالتعزيز، والتعلم بالقدوة والملاحظة، والتعلم بالاستبصار (بهادر، ١٩٨٧). واستفادت برامج الأطفال مما قدمته نظريات التعلم من أسس نفسية يقوم عليها التعلم وتشكيل وتعديل السلوك، مثل الدافعية، والتعزيز، والانطفاء. وتنوعت استراتيجيات العمل بهذه البرامج وتعددت أساليبها، مثل التعلم عن طريق اللعب، والتعلم عن طريق الاستكشاف، والابتكار، والتعلم عن طريق التقليد والمحاكاة، وضرورة الاهتمام

بوضوح الأهداف، وربط عمليات التقويم بأهداف البرنامج وما يشتمل عليه من خبرات.

أصحاب الاتجاه المعرفي (البنائي)

يختلف أصحاب الاتجاه المعرفي البنائي عن أصحاب الاتجاهات الأخرى، فهم يختلفون عن أصحاب الاتجاه النضجي الذين ركزوا أساساً على عوامل النمو الداخلية والذين اعتبروا أن القوى الفطرية العامة في الإنسان هي التي تحدد قدراته وإمكاناته في الاستجابة للمواقف المختلفة، بصرف النظر عن قوة أو ضعف المثير، وأهملوا تماماً أثر الخبرات البيئية ولم يهتموا باستثارة إمكانات الطفل بل انتظروا حتى يصل الطفل أو يبدي الطفل استعداداً للتعلم. كذلك اختلف أصحاب هذا الاتجاه عن أصحاب النظرة السلوكية الذين اعتبروا أن المثيرات البيئية، وغناها وتنوعها كفيل بتفتح قوى الطفل وإمكاناته الموروثة، وأن العوامل الخارجية هي التي تتحكم في تعلم الطفل وبالإمكان أن نفرض عليه ونعلمه أي شيء نريده بصرف النظر عن استعداده لذلك.

أما أصحاب الاتجاه المعرفي (البنائي) فيرون أن الطفل ينمو من خلال التفاعل بين العوامل الوراثية والعوامل البيئية. وأن العقل لا يمكن أن يكون صفحة بيضاء، وإنما هناك قدرات عقلية موروثة هي التي تحدد مدى التعرف على الخبرات والتفكير فيها. فالقدرة على إصدار الأحكام، والقدرة على فهم الزمان والمكان والعدد تعتبر من صفات العقل الموروثة، وهي التي تجعل العقل قادراً على تفهم الخبرة التي يمر بها. لذلك كان اهتمام بياجيه وتلاميذه هو التعرف على الكيفية التي تكتسب بها المعرفة وتطورها عند الطفل، ولكن في إطار محدد واضح المعالم، وهو أن هناك قدرات أولية موروثة تتحول وتتبدل من خلال الاحتكاك بالبيئة والتعامل مع الخبرة، وهي ما أطلق عليها الأبنية العقلية.

وهكذا يؤكد أصحاب هذا الاتجاه أن هناك تفاعلاً مستمراً بين الفرد والبيئة، وأنه إذا كانت البيئة تلعب دوراً له وزنه بالنسبة للفرد إلا أن هذا الدور يتحدد من خلال قدرة الفرد على تنظيم الخبرة المستمدة من البيئة. فالإنسان ليس مستقبلاً لمثيرات البيئة فقط، وأن إمكاناته ستتفتح تلقائياً بمجرد توفر البيئة التي تساعد على ذلك، وإنما هو إيجابي نشط متفاعل قادر على استغلال استعداداته الطبيعية في

التفاعل مع عناصر الخبرة المحيطة به، بحيث يأتي نموه ليس مجرد تراكم خبرات دون القدرة على توظيفها أو تعديلها، وإنما يأتي نموه كماً، وكيفاً أيضاً. ولذلك يؤكد بياجيه أن نمو الإنسان ونمو معارفه هي نتاج للتفاعل بين القدرات الفردية المتمثلة في استعدادات الفرد ومستوى نضجه من ناحية، وبين الخبرة المحيطة بالفرد من ناحية أخرى. حيث تحدد استعدادات الفرد الذاتية طريقة هذا التفاعل، في حين تحدد الخبرة المحيطة بالفرد، وظيفة هذه القدرة، وبحيث يسفر هذا التفاعل بين الاستعداد من ناحية والبيئة من ناحية أخرى عن تكون الأبنية المختلفة (عودة، ١٩٨٤).

لذلك وفي ضوء هذه النظريات جاءت البرامج التي تعتمد على هذه الأفكار بهدف الوصول بالمتعلم إلى تنمية الأبنية المختلفة التي تناسب كل مرحلة من المراحل وتحديد وظيفتها، كما اهتمت بأن تكون البرامج المقدمة للطفل وسيلة لإكسابه المزيد من الخبرات من ناحية (كمياً)، وزيادة كفاءة عملية اكتساب هذه الخبرات من ناحية أخرى (كيفياً).

أصحاب الاتجاه الإنساني

يعارض أصحاب الاتجاه الإنساني وعلى رأسهم «كارل روجرز» الأفكار والمبادىء التي قدمها أصحاب الاتجاه السلوكي البيئي. فهم يرون أن لكل طفل فرديته وظروفه الخاصة التي تجعله متميزاً ومتغايراً عن الآخرين، والتي تجعل لكل طفل قدراته واستعدادته وميوله الفريدة التي تجعله قادراً على أن يتعلم ويكتسب الخبرة بصورة ذاتية معتمداً على نفسه، ومتفاعلاً مع بيئته الخارجية، وليس مستقبلاً سلبياً للمعلومات، بحيث يؤهله ذلك كله للابتكار والإبداع.

كما يرى أصحاب هذا الاتجاه أن تعلم الخبرات والمعارف ليس مجرد تجميع حجر فوق آخر من المحتويات والمعلومات بصورة ميكانيكية آلية، وإنما هناك نوع من الدينامية المستقلة الخاصة بكل فرد، والتي تجعله يقبل أو يرفض، يقدم أو يحجم، يستجيب أو ينسحب من المواقف مستعيناً في ذلك بظروفة الخاصة وخبراته. ولذلك يرى «روجرز» أن الحياة الداخلية للإنسان خاصة «مهفومه عن ذاته»، ودوافعه الداخلية هي أهم الأمور التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تقديم

الخبرات أو تعليم الطفل. فلا يجب أن ينظر للأطفال على أنهم أشياء يمكن التلاعب بهم أو التأثير عليهم، كما هو الحال في أفكار السلوكيين المتطرفين والذين سيطر على تفكيرهم أن الدوافع الخارجية وتعزيز السلوك كفيلان بإحداث التعلم واكتساب الخبرات، وأنه يمكن التعامل مع الأفراد كما لو كانوا فئراناً في أقفاص، حيث إنه يصبح من الصعب أو من العسير أن يتعلم الطفل تعلماً إنسانياً في قفص، فالتعلم الإنساني لابد له من الحرية التي تسمح للفرد بالانفتاح على إمكانياته الإنسانية. ويركز الإنسانيون على الحرية الداخلية والاهتمام بحاجات الفرد وميوله واهتماماته، والتركيز على الجانب الوجداني للطفل بدلاً من الجانب الإدراكي.

وقد استخلص «بروس ومارشا» (Bruce & Marsha, 1972) من هذه المعاني أن التعلم واكتساب الخبرات من وجهة نظر الإنسانيين يعني أنه عملية تهدف إلى إعادة تنظيم للذات يتم فيها بناء هيئة جديدة منقحة لهذه الذات.

وفي ضوء هذا الاتجاه فإن الخبرات التربوية بالروضة لن يكون لها مغزى ما لم تكن وثيقة الصلة بحاجات الطفل، وأن تقل ظروف التهديد الخارجي للذات والذي قد يتمثل في مواقف أو خبرات غير نابعة من حاجات الطفل، أو لا تتمشى مع حاجاته أو تُفرض عليه فرضاً، وأن تتاح للطفل الفرص لممارسة التعلم بالعمل والممارسة، وأن تكون هذه الخبرات مهتمة بشخصية الطفل ككل مع التأكيد على الجانب الوجداني والإدراكي.

في ظل هذا الاتجاه فإن الخبرات التربوية بالروضة لابد وأن تمكن الطفل من الابتكار والإبداع، وتيسر له فرص الاعتماد على النفس، والنقد الذاتي، والانفتاح الدائم على الخبرة.

ويمكننا أن نستخلص من وجهات النظر السابقة الإشارة إليها أن برامج أطفال الرياض لابد وأن تعد ويخطط لها بحيث تراعي أن العمليات والخصائص النفسية والقدرات العقلية لا تتوفر للطفل في شكل عطاء موروث فحسب، وإنما لابد أن ينظر لهذه الإمكانات في تفاعلها مع الظروف البيئية وفرص الاستثارة المتاحة لتفاعل هذه الإمكانات الموروثة مع المثيرات الخارجية. ولابد أن يضع واضعو البرامج والخبرات لطفل ما قبل المدرسة نصب أعينهم أن الخصائص والعمليات النفسية (كالتفكير والتذكر والإدراك والانتباه وغيرها)، هي قدرات قابلة للتغير والارتقاء. وأن يراعي أيضاً أن لكل طفل إمكاناته الخاصة، وأن وظيفة

الخبرات والبرامج المقدمة لطفل ما قبل المدرسة هي العمل على اكتشاف هذه الإمكانات التي يمتلكها الطفل والعمل على تنشيطها وصقلها. ومن المعروف من وجهة نظر بياجيه عن طبيعة النمو العقلي أن هناك أربع مراحل أساسية للنمو العقلي وهي: المرحلة الحسية الحركية حيث يعتمد التفكير فيها على التعامل الحسي المباشر، ومرحلة ما قبل العمليات حيث يعتمد التفكير على الحدس والتخمين، ومرحلة العمليات العقلية الحسية، ثم العمليات المجردة.

ويؤكد بياجيه أنه لابد أن نكون حذرين في عملية الربط بين المرحلة النمائية والعمر. ذلك أن ما نشير إليه بالعمر ما هو إلا صورة تقريبية للعمر المتوسط الذي يمكن أن يحقق فيه الطفل إمكانات مرحلة من المراحل، بل إن خصائص المرحلة النمائية من الممكن أن يتغاير العمر بالنسبة لها من فرد إلى آخر. ويؤكد بياجيه باستمرار العلاقة التفاعلية التبادلية بين الفرد والبيئة المحيطة به. حيث إنه يؤكد أن محاولاتنا في فرض مفاهيم معينة على الطفل قبل الأوان قد تسفر عن تعلم لها، إلا أن هذا النوع من التعلم هو تعلم لفظي فقط، فالفهم الحقيقي لابد وأن يصحبه نمو لهذه القدرة أو تلك ـ لذلك فإنه يرى أن التعليم والتدريب اللذان يُقدمان للطفل من البيئة الخارجية لا يقدمان للطفل سوى مضمون ما يستوعبه، وأن الطفل إذا لم يتمكن من الوصول إلى حل الموقف بصورة ذاتية معتمدة على إمكاناته الخاصة فإنه لن يتقن ما تعلمه. بمعنى آخر فإن تدريب الطفل على الحلول المناسبة للموقف لن يفيده ما لم يكن قد وصل إلى مستوى من النضج يؤهله لاستيعاب هذا الحل أو ذاك. لذلك فإن تعليم الطفل طرق الأداء ليست بذات فائدة ما لم تتوفر الشروط الأخرى التي تساعد على ذلك.

وفي دراسة قامت بها «انهيلدر» (١٩٥٨) بينت فيها أن ما يمكن أن يحققه الطفل من تعلم أو نجاح أو اكتساب لمهارة أو مفهوم ما يتوقف على نقطة الانطلاق المرتبطة بالمرحلة النمائية. ففي هذه الدراسة كان اهتمامها منصباً على التعرف على الكيفية التي يصل بها الطفل إلى فهم مفهوم الحجم، والبقاء (الاحتفاظ). وتبين لها أن أطفال مرحلة ما قبل العمليات لم يصلوا إلى فهم العمليات المنطقية الملائمة لمفهوم الاحتفاظ (الوزن ـ الحجم). في حين أن الأطفال الذين صُنفوا على أساس أنهم في مراحل نمائية أكبر بينت الدراسة أن معدل استفادتهم من التدريب على فهم هذه المواقف اختلفت تبعاً لمستوى هذه المرحلة النمائية، فقد ظل ٢٣٪ من الأطفال

دون القدرة على تعلم تلك المفـاهيم، في حين استفـاد ٧٧٪ من الأطفال بـدرجات متفاوتة تتناسب ومستوى النمو الذي وصلوا إليه داخل هذه المرحلة. وهكـذا بينت الـدراسة أن من بـدؤوا بمستوى بسيط لم يستـطيعوا تعلم تلك المفـاهيم والعمليات المنطقية، مقارنة بالأطفال الـذين كانـوا في مستوى متـوسط، فقد اقـتربوا من تعلم هذه العمليات، في حين أن الأطفال الذين بدءوا من مستويات عليا أظهروا تحسنـاً سريعاً في نمو العمليات الشكلية المنطقية.

اتجاهات في تربية طفل الروضة

- رياض الأطفال عند فروبل.
- رياض الأطفال عند منتسوري.
- بعض الاتجاهات المعاصرة ونماذج الخبرات لطفل الروضة.

الفصل الرابع
اتجاهات في تربية طفل الروضة

تطورت الاتجاهات التي تهتم بتربية طفل الروضة وتهيئته لمراحل التعليم الأعلى، ففي بعضها كان الاهتمام على تنمية الحواس هو المدخل الأساسي في تربية طفل الروضة، وفي بعضها الآخر كان الاهتمام بالتنمية اللغوية والعقلية، والبعض الثالث بالتنمية الانفعالية. وقد أثرت هذه الاتجاهات ومازالت تؤثر في البرامج المقدمة لطفل الروضة والخبرات التي تناسب كل برنامج. ويمكن التعرف على بعض هذه الاتجاهات بشيء من التفصيل.

رياض الأطفال عند فروبل

ركز «فروبل» فلسفته عن رياض الأطفال من منطلق ديني. فالدور الأكبر للتربية في نظره يكمن في تنمية الوجود الإنساني. وكان «فروبل» يؤكد دائماً ضرورة تحقيق النمو المتكامل للطفل جسمياً وعقلياً وروحياً، وذلك من خلال النشاط الذاتي الخلاق الذي ينبع من داخل الطفل. ويرى «فروبل» أن وظيفة الروضة الأساسية هي مساعدة الطفل على أن يعبّر عن نفسه وميوله واهتماماته في العمل، وبالتالي لابد أن يكون كل نشاط بالروضة متمركزاً حول الطفل والنشاط الذاتي للطفل (شفشق، ١٩٧٨)، وقد حدد «فروبل» مجموعة أهداف للروضة وذلك على النحو التالي:

١ ــ تهيئة الطفل وتعويده على الجو المدرسي حتى يصبح أكثر تكيفاً بالمدرسة الابتدائية.

٢ ــ تنشيط عقل الطفل من خلال أنشطة الروضة ومساعدته على استخدام أشكال التفكير المختلفة.

٣ ــ الاهتمام بالتذوق الفني المتمثل في الغناء، والموسيقى، والرقص التعبيري،

والرسم والتلوين.

٤ ـ الاستفادة من طاقة الطفل وحاجته إلى الحركة. وتوظيف مواقف اللعب لاكتساب الخبرات العقلية، والمهارات الحركية، والاتجاهات والقيم.

٥ ـ تنمية المهارات الاجتماعية عند الطفل من خلال التعرف على أفراد جماعته، والتوفيق بين مصالحه الذاتية، ومصالح الجماعة والتدريب على مهارات التعاون والنظام والالتزام.

٦ ـ استثارة رغبة الطفل للاستفهام وحب الاستطلاع، وتهيئته لمهارات القراءة والكتابة والحساب.

٧ ـ الاستفادة من الطاقات الإبداعية عند طفل هذه المرحلة من خلال توفير البيئة المناسبة له، وتوفير حرية اللعب الهادف المنظم.

ولتحقيق هذه الأهداف فقد أوصى «فروبل» باستخدام مجموعة من الأنشطة من أهمها:

١ ـ الهدايا والألعاب مثل الكرة، والمكعب، وألعاب الفك والتركيب وألعاب التجوال والتمثيل والبناء، وألعاب تنمية الحواس.

٢ ـ الأنشطة العملية كقطع الورق، وتشكيل الصلصال، والرسم، والتكوين وما إلى ذلك من ألعاب يدوية.

٣ ـ ألعاب الأم مثل الغناء، والمشي، والتجوال، وملاحظة الطبيعة والنباتات.

٤ ـ الاهتمام بالنواحي الدينية والخلقية، وتهيئة الطفل لتعلم مبادىء القراءة والحساب. وربط المنهج بحياة الطفل الاجتماعية، والتركيز على اللعب والنشاط الحر، النابع من حاجات الطفل ومطالب نموه.

وقد اعتنى «فروبل» بتدريب الحواس بغرض استخدامها كأبواب للمعرفة الأولى. اعتمد «فروبل» أيضاً على أسلوب الملاحظة المباشرة للأنشطة الطبيعية للأطفال، واستنبط مبادئه التربوية من خلالها، وتقوم فلسفته بصفة عامة على التلقائية والتعزيز الذاتي للطفل (ايفانز Evans, 475).

ويلاحظ بصفة عامة أن «فروبل» كان مؤمناً بوحدة المعرفة، فإذا كانت

الرسائل التربوية التي تستخدم تُكسب الأطفال المهارات اليدوية المتعددة، فإن مشاهدات الطبيعة والملاحظات الموضوعية تقوم على اهتمامات الأطفال المختلفة. كذلك فقد كان فروبل مؤمناً بأن الأطفال مبدعون بطبيعتهم، قادرون على النشاط الذاتي بشرط أن تهيأ لهم البيئة المناسبة وأن تترك لهم حرية اللعب والنشاط، وأن تثري البيئة من حولهم بالمثيرات والمنبهات، وأن تتوافر الأنشطة والألعاب التي يختار الطفل ما يناسبه من بينها. وقد اهتم «فروبل» بأن تتضمن الأنشطة المقدمة للطفل كل ما يسهم في تنمية عقله وذلك من خلال:

- الاهتمام بتعلم مبادىء الرياضيات عن طريق الإدراك الحسي للأشياء.
- تعلم مبادىء اللغة باستخدام الحواس والملاحظة الموضوعية للطبيعة.
- الاهتمام بملاحظة الطبيعة وما تشمله من أشياء على أن تبدأ مشاهداته بملاحظة الأشياء القريبة منه والموجودة بالروضة مثل الحديقة، وحظيرة الروضة وغيرها، ثم ينتقل إلى ملاحظة ما هو خارجها مثل حديقة الحيوان، والرحلات، وغيرها.
- تنمية اللغة عند الأطفال من خلال المحادثة بينهم وبين بعضهم، وبينهم وبين المعلمة من ناحية أخرى.
- تدريب جوانب الإدراك الحسي للأحجام، والأشكال، والألوان، والأصوات عن طريق التمييز الحسي للملمس، والتذوق، والسمع، والتعبير وما إلى ذلك.

رياض الأطفال عند منتسوري

تعتبر «ماريا منتسوري» من أوائل من اهتموا بتربية الطفل في إيطاليا. وقد أقامت منتسوري طريقتها على أساس من ملاحظة سلوك الأطفال في بيئة حرة، ونادت بضرورة الانتقال بالعملية التعليمية من التعليم إلى التعلم، ومن المعلم إلى المتعلم. ونتيجة لعملها في مستشفى الأمراض العقلية كطبيبة تعمل مع المتخلفين عقلياً وذوي العاهات، وتأثرها بالأساليب المتبعة في تربية المعوقين والمتخلفين، أثر ذلك في فلسفتها عن رياض الأطفال حيث أكدت على أن الطرق والوسائل التي استخدمت مع هذه الفئات يمكن أن تستخدم مع الأطفال العاديين خاصة فيما يتعلق بضرورة الاستفادة من حواس الطفل كنقطة انطلاق في تعليمه وتدريبه.

لذلك كانت ترى أن «للطفل منذ ولادته وحتى سن السادسة من عمره حواس تتأثر بدرجة كبيرة جداً بالمنبهات الخارجية التي تحيط به أكثر من أي مرحلة أخرى من حياته. لذلك فإن إحاطة الطفل بالمنبهات الحسية تثير في نفسه الرغبة في الاستكشاف والتعلم» (يسرية صادق ـ زكريا الشربيني، ١٩٨٧).

وفي ضوء ذلك اهتمت «ماريا منتسوري» بضرورة العناية بالأطفال في الأعمار ما بين ثلاث سنوات إلى سبع سنوات من خلال الرياض التي تقوم على تدريب حواس الطفل المختلفة، وتوفير حرية العمل، والبحث عن المواقف التي يمكن أن يمارس فيها الطفل اهتماماته وميوله الخاصة، والعمل على الكشف عن استعدادات الأطفال الكامنة، وأن تثري البيئة بالمنبهات والمثيرات التي تسمح للطفل أن يظهر مهاراته تحت إشراف معلمته.

وقد أكدت «منتسوري» على أهمية الخبرات الحسية في إكساب الأطفال الخبرات التعليمية المختلفة، فالمنبهات الحسية من وجهة نظرها تعتبر من أهم الحوافز التي تثير اهتمامات الأطفال، وتسهم في تنمية إمكاناتهم العقلية شريطة أن يتم ذلك من خلال اللعب، فاللعب في حياة الصغار يقابل العمل في حياة الكبار.

لذلك فقد استطاعت أن تطور وأن تبتكر العديد من الألعاب والأدوات التي اعتمدت عليها في تعليم الأطفال الخبرات المختلفة. وخصصت لكل لعبة أهدافها الخاصة، وما يمكن أن تنميه لدى الطفل. فهناك الألعاب التي تهدف إلى تنمية وتدريب الحواس مثل ألعاب التمييز التعبيري، والسمعي، وتمييز الأحجام، والأصوات، والأشكال. وهناك ألعاب أخرى تهدف إلى تنمية مهارات الكتابة التي تستخدم فيها أشكال مفرغة يتتبع الأطفال محيطها سواء باللمس أو بالقلم، بحيث يسهم ذلك في زيادة قدرة الطفل على التحكم العضلي العصبي، ويمهد لاكتساب مهارات الكتابة. كذلك الألعاب التي تستخدم للتدريب على القراءة والتي استخدمت فيها الحروف الأبجدية، حيث كان التدريب يتم معتمداً على الأصابع والنطق، بحيث يمرر الطفل أصبعه السبابة على الحرف وفي نفس الوقت ينطق الحرف صوتياً، بجانب الألعاب التي اهتمت من خلالها بتدريب الطفل على اكتساب المهارات اليدوية الحياتية والتي اعتمد فيها على استخدام المهارات العضلية الدقيقة مثل الإطارات ذات الأشرطة والعراوي، والأزرار، والتي كان يطلب فيها

من الطفل أن يقوم بربط الشريط، أو إدخاله في ثقوب محددة أو وضع الزر في العروة.

أما دور المعلمة في رياض منتسوري فكان يتركز في مساعدة الطفل على تحقيق النمو، فهي مرشدة وموجهة عليها تقديم التشجيع والاستفادة من اللحظة المناسبة لكل طفل لتقديم الخبرات.

وكانت طريقة «ماريا منتسوري» تؤكد باستمرار على التعلم الفردي والتربية، وتفتقر إلى التخطيط الجماعي إلا فيما ندر، حيث كان اعتمادها الأساسي على الأجهزة والألعاب والوسائل التعليمية التي تعتبرها الأساس في تعليم الطفل (Bronder, 1981) ذلك أنه من خلال استخدام الطفل لهذه الألعاب والوسائل سوف تتاح له الفرص لاكتشاف أخطائه وتعديلها بنفسه.

ويتضح من ذلك أن «منتسوري» كانت من المؤمنين بأهمية التعلم الذاتي والتعلم الفردي (Beyer, 1972)، بجانب إيمانها بأنه من الممكن أن تكون هناك فترات للتعلم الجمعي أو ممارسة الأنشطة الجماعية. وقد نتج عن ذلك أنها صممت حجرة الصف لطفل الروضة في صورة أركان تزود بالمواد والأدوات والأجهزة. من أمثلة هذه الأركان ما يلي :

١ ـ **ركن الحياة العملية**: وفيه يمارس الأطفال أنشطة حركية متعددة ترتبط بتنمية العضلات الدقيقة والعضلات الكبيرة مثل حمل الكراسي ـ تزرير العروة ـ المشي في خط مستقيم. وقد اهتمت بتنويع الأنشطة الممارسة في هذا الركن لتشمل كثيراً من الأمور الحياتية، بحيث اشتملت التدريبات في هذا الركن على أنشطة ترتبط بالنظافة الشخصية (شماعات للملابس ـ تلميع الأحذية)، أو نظافة ورعاية البيئة مثل (تنظيف المكان ـ وترتيب أثاثه أو أدواته)، أو أنشطة اجتماعية مثل المشاركة في المناسبة الاجتماعية، أو أنشطة حركية مثل التدريب على مهارات المشي في خطوط مستقيمة أو دوائر، أو الوقوف على قدم واحدة أو غير ذلك مما يسهم في اتقان المهارات العضلية.

وقد أكدت «منتسوري» أن الطفل بحاجة إلى وجود القدوة والنموذج الذي يمكن أن يقلده، لذلك كان دور المعلمة كبيراً في تدريب الطفل في هذا الركن، كما ركزت على أن اشتراك الطفل في مثل هذه الأنشطة الحركية يسهم في زيادة نموه

المعرفي حيث تزداد قدرته على التركيز والانتباه والملاحظة.

٢ ــ **أما الركن الثاني**، فهو ركن الحواس وفيه يتم تدريب الطفل على التمييز الحسي بأنواعه المختلفة سواء كان بصرياً، أم سمعياً، أم لمسياً.

٣ ــ **الركن الثالث** هو ركن تعليم مهارات القراءة والكتابة والحساب. وقد اعتمدت على الطريقة الجزئية في تعلم هذه المهارات، وهي الطريقة التي تبدأ بالجزء وليست بالكل. وقد اهتمت باللغة وإدخالها في كل مواقف اللعب، فالمعلمة تسمي المواد التي تستعملها، وتسأل الأطفال كي يعيدوا الاسم الذي ذكرته، وتقوم بتصحيح نطقهم. وقد أكثرت من الأنشطة والأدوات التي تساعد الطفل على تعلم الحروف ثم تكوين الكلمات، وكتابتها، وتكرار نطقها. كما أنها اهتمت بتعليم الحساب ومبادئه معتمدة في ذلك على الأنشطة الحسية عن طريق مقارنة الكميات بالأعداد، وكتابة الأرقام مقابل الكميات وهكذا.

وتؤكد «منتسوري» على ضرورة تنمية قوى الملاحظة لدى الطفل بدءاً من الأشياء التي تروق لحواسه ويهتم بها، ويتدرج منها إلى التعامل مع المواد الرمزية (Spoded, 1973).

ولكي تحقق ذلك استخدمت منتسوري مواقفها التعليمية بحيث تتضمن مواقف عملية مرتبطة بحياة الطفل مثل غسل الوجه واليدين، وتنظيف حجرة الصف، وتمشيط الشعر.

كما استخدمت مواقف تسهم في تنمية الحواس كالشم والسمع واللمس، والقيام بعمليات التمييز سواء كان تمييزاً للأطوال أو الأحجام أو الأصوات أو اللمس.

واهتمت أيضاً بتنمية الحس والذوق الموسيقي مع الاهتمام بتدريب الطفل على إحداث التوافق بين الحس الموسيقي والسير، أو الحركات الإيقاعية والألعاب المختلفة.

بجانب هذه الجوانب الحسية اهتمت بالتدريبات اللغوية وتصحيح نطق الأطفال لما يسمعونه بجانب الاهتمام بمبادىء الرياضيات، وكان أسلوبها دائماً يعتمد على البدء في التدريب من الأنشطة الحسية والتدرج لعقد المقارنات الكمية والعددية والكيفية وكتابة الأرقام المقابلة للكميات أو اللغة.

ويشير (Spodek, 1973) إلى أن طريقة منتسوري تميزت بأنها قامت على أساس من التفاعل بين الطفل والبيئة التعليمية المحيطة به وبما تشتمل عليها هذه البيئة من مواد ومثيرات، وأنشطة، ومعلمة يقوم على أكتافها عبء توجيه الأطفال وتنظيم البيئة التعليمية لهم.

وهكذا يمكننا إجمال أهم ملامح تربية طفل الروضة عند «منتسوري» في تأكيدها على:

١ ــ تحقيق النمو الشامل للطفل.
٢ ــ التركيز على النشاط الذاتي للطفل.
٣ ــ توافر معلمة على درجة عالية من الإعداد النفسي والتربوي.
٤ ــ تحديد دور المعلمة في عملية الإشراف والتوجيه من خلال الأسلوب الإكلينيكي، أي أسلوب الملاحظة والتسجيل عن الطفل والتدخل عند الضرورة القصوى.
٥ ــ إثراء الصف بالأدوات والمواد التعليمية.
٦ ــ إتاحة الفرصة لمواجهة الفروق الفردية بين الأطفال.
٧ ــ الاستفادة من حواس الطفل واعتبارها مفاتيح الطفل لنمو المعرفة.
٨ ــ تنمية القدرة اللغوية من خلال تمكين الطفل من الربط بين الأشياء ومسمياتها.
٩ ــ الاهتمام بأساليب التشجيع للسلوكيات المرغوبة وقمع السلوك غير المرغوب فيه.
١٠ ــ إتاحة الفرصة للحركة والنشاط أمام الطفل لتعليمه من خلالها.
١١ ــ إتاحة الحرية للطفل في بيئة طبيعية تساعد على إهداء الطفل بالوسائل المختلفة التي تسهم في تدريب استعداداته النامية (معتوق)، (Spodek, 1973).

وبالرغم من كل ما قدمته «ماريا منتسوري» في مجال تربية الطفل، فقد وُجهت إلى طريقتها عدة انتقادات يمكن إيجازها فيما يلي:

١ ــ أنها اعتمدت على مواد تعليمية جامدة ومحددة سلفاً للطفل، مما أدى إلى ملل الأطفال من استخدامها.
٢ ــ أنها أهملت النشاط الجماعي إلا فيما ندر مما أضعف من تنمية العلاقات

الاجتماعية لدى الأطفال.

٣ ـ أنها اهتمت بالقراءة والكتابة لأطفال دون السادسة، وهذا يتعارض مع إمكانات طفل هذه المرحلة.

مما سبق يتضح كيف بدأ الاهتمام بتربية طفل ما قبل المدرسة، وكيف تفاوتت وجهات النظر في تربيته وتزويده بالخبرات مما كان له أثره الكبير فيما نراه في الوقت الحاضر من ذلك الثراء الواسع في برامج الطفولة، والتي تقدر بمئات الآلاف ـ وتعتبر كل هذه الأفكار بمثابة مقدمات أتاحت الفرصة أمام العديد من الاتجاهات المعاصرة في برامج رياض الأطفال والتي أخذت مسميات مختلفة بالرغم من استفادتها من أفكار هؤلاء الأقدمين. فما نادت به «منتسوري، ومكملاند» من أهمية إتاحة الفرصة لحرية الطفل، ظهرت في البرامج المعروفة حالياً بالبرامج المفتوحة، كما كان لأفكار «فروبل» تأثيرها الواضح على عمل الرياض التي تأخذ بآراء المحدثين أمثال بياجيه (Spodek, 1973).

بعض الاتجاهات المعاصرة ونماذج الخبرات لطفل الروضة

١ ـ النموذج اللفظي المعرفي:

ويهدف هذا النموذج إلى تنمية الإمكانات اللفظية والعقلية للطفل، وتنمية قدرته على اللعب والعمل التعاوني، بجانب تنمية مفهوم إيجابي عن ذاته، ووعيه ببيئته (المعتوق، ١٩٨٦).

وتأتي معظم أنشطة النموذج اللفظي المعرفي ملتزمة ببرنامج النمو المعرفي لبياجيه، الذي يركز على تنمية اللغة، والمعرفة الجسمية، والمعرفة الاجتماعية، والمعرفة المنطقية كالتصنيف والتسلسل والعد والزمن، وأخيراً المعرفة المرتبطة بتمثل النظام الرمزي.

وتميل مثل هذه البرامج إلى التركيز على مهارات التفكير، وتؤكد على أن التعلم لا يمكن تحقيقه إلاّ من خلال الخبرة المباشرة، والتفاعل الإيجابي من جانب الطفل، مع عدم التركيز على تدريب الطفل على القراءة أو الحساب كمواقف تدريبية، وإنما المهم هو أن يكون اكتساب الطفل لمثل هذه القدرات المعرفية الأساسية هو نتيجة حتمية لمثل هذا البرنامج، لذلك تهتم هذه البرامج بتنمية

قدرات الأطفال على فهم وإدراك العلاقات السببية من خلال الربط بين تصرفاتهم وسلوكياتهم الشخصية وما يدور حولهم في البيئة. وتنمية مهارات التصنيف، والتسلسل، والزمان، والعد (Flood, Lappp, 1981).

ويحتاج مثل هذا النوع من البراج إلى وجود معلّمة على درجة عالية من الإعداد والخبرة، لأن عليها يقع عبء اقتراح الأنشطة التعليمية، التي تستثير الطفل، كما أن عليها أن تقوم بتعديل وتكييف الأنشطة لتناسب طبيعة الطفل، لذلك كان وجود «دليل» يوضح للمعلمة أساليب التعامل المشار إليها سابقاً من الأمور الهامة لنجاح مثل هذا الأسلوب. هذا الدليل لا يقدم لها أجهزة أو أدوات محددة، وإنما يتضمن تعليمات توضح لها كيف تعد بيئة الفصل، ويحدد لها الخطوط العريضة لألوان نشاط الطفل واهتماماته، ويتم التفاعل بين المعلمة والطفل على أساس إتاحة الفرصة لكل طفل أن يتقدم في البرنامج وفقاً لسرعته الخاصة ولإمكانياته الذاتية، وأن على المعلمة أن تقوم بتعديل وتكييف الأنشطة المستخدمة في حجرة الصف بحيث تتناسب وطبيعة الطفل وميوله ورغباته (بهادر، ١٩٨٧).

٢ ـ النموذج الحسي الإدراكي المعرفي:

ويهدف هذا النموذج إلى تنمية القدرات العقلية المعرفية للطفل، وإلى إكسابهم الخبرات والمعلومات الفردية والاجتماعية والبيئية والحياتية. ويعتمد اكتساب الخبرات في مثل هذا النموذج على تخطيط المعلمة للأنشطة المعرفية، وأن عليها الدور الأكبر في المبادرة مع الطفل لاستثارة ميوله واهتماماته. ويعتبر هذا البرنامج أكثر توجيهاً وتحديداً من البرنامج السابق الإشارة إليه. كما أن الفكرة الأساسية لهذا البرنامج هو أن **النمو المعرفي يتأثر تأثراً كبيراً بالنمو الحسي للطفل**، وأن الحواس هي منافذ المعرفة بالنسبة للطفل، ولذلك بقدر ما تكون الحواس حادة وسليمة بقدر ما يكون الإدراك العقلي سليماً وغير مشوش. لذلك تلجأ هذه البرامج إلى إعداد فصول الدراسة بطريقة تحقق الهدوء والنظام، وإن كانت تتيح الفرص للطفل أن يختار ما يناسبه من بين الأنشطة المختلفة التي تدور في مجملها حول تنمية الإدراك الحسي. ويهدف هذا البرنامج إلى إكساب الطفل مفاهيم الألوان، والأشكال، والأحجام، وتميز الأصوات ولا يمنع ذلك التخطيط المرسوم للأنشطة من توفر فرص نمو كل متعلم تبعاً لإمكاناته وقدراته الخاصة. وكثيراً ما تكون فرص

التفاعل بين الطفل وزملائه في هذه المواقف أكبر بكثير من فرص التفاعل بين الطفل والمعلمة، التي ينحصر دورها عادة في التوجيه والإرشاد العام (Day, 1988).

ويمكن تلخيص أهم ما يهدف إليه هذا النموذج بما يلي:

- إدراك التشابه والاختلاف بين الأحداث والألوان والأوزان.
- تنظيم المواد تبعاً للحجم أو الارتفاع أو الوزن.
- العد والكتابة وتعلم أصوات الحروف.
- تنمية القدرة على الانتباه.
- الاهتمام بالنفس وبالآخرين وبالبيئة.

٣ ـ النموذج اللفظي السلوكي

ويهدف هذا النموذج إلى إعداد بيئة الفصل بصورة تعوض عن القصور البيئي، وبحيث تهيىء البيئة بصورة تساعد على تفجير خبرات الطفل وإمكاناته الموروثة من خلال ما يمكن أن تزوده به من مميزات تساعد على تنمية معلوماته وخبراته ومهاراته. ويعتمد هذا النموذج على أسلوب التدعيم بين المثير والاستجابة لتدعيم وتوجيه السلوك وتعلم الاستجابات المحددة. لذلك فإن دور الطفل الرئيسي في هذه المواقف هو مجرد الاستجابة للمعلمة التي تصبح هي المتحكم الأول في سلوك الطفل، وفي إكسابه ما تراه مناسباً من خبرات أو مهارات اعتماداً على افتراض يراه أصحاب هذا النموذج، وهو أن كل شيء يمكن إكسابه للطفل عن طريق التحكم الدقيق في استجاباته من خلال أساليب التعزيز وتشكيل السلوك (Decker, 1980).

ويؤكد أصحاب هذا الاتجاه أن عملية التحديد الدقيق للأهداف التربوية وترجمتها إلى مناشط وخبرات وممارسات سلوكية من شأنه أن يسهم في تحقيق تكامل نمو الطفل. وقد حددت أهم الجوانب التي تسعى مثل هذه المواقف إلى تحقيقها فيما يلي:

- مساعدة الطفل على النمو الكامل في:
  * مهارات الرياضيات (إدراك الأرقام ـ والتشابه ـ التناقض).
  * مهارات اللغة (مثل فهم دلالة الألفاظ ـ استعمال الجمل بأشكالها المختلفة ـ بناء الجملة).

* مهارات القراءة (مثل إدراك الحروف - والأحداث - ومعرفة الضمائر).

وكثيراً ما يطلق على مثل هذا النموذج اسم البرامج المبرمجة لطفل الروضة.

٤ ــ نموذج الخبرة التعليمية المتكاملة.

يهدف هذا النموذج إلى تركيز محور العملية التعليمية على الطفل ذاته، خاصة بعد أن أظهرت الدراسات أهمية مراعاة النشاط الذاتي للمتعلم، ولما لذلك من أثره البناء على كفاءة العملية التربوية. وقد اهتمت رياض الأطفال بالكويت بالأخذ بهذا النموذج معتمدة على أن من أهم أهدافه هو العمل على تنمية إمكانيات الطفل في صورة شاملة ومتكاملة.

ويتميز نموذج الخبرة المتكاملة بأنه نموذج يراعي الفروق والاستعدادات الخاصة، حيث أنه يسمح لكل طفل أن يسير في هذا البرنامج وفقاً لسرعته الخاصة وتبعاً لاستعداداته وخصائص نموه (بهادر، ١٩٨٧). ويعتمد النشاط في هذا النموذج على النشاط الذاتي التلقائي للطفل، مستغلاً خصائص نمو الطفل حيث تتدرج الخبرات المقدمة تبعاً لهذا النموذج من العام إلى الخاص، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ومن المحسوس إلى المدرك حسّياً إلى المجرد.

وتكمن فلسفة هذا النموذج في أنه لابد من الاهتمام بتنمية المتعلم بصورة شاملة بحيث يشمل ذلك تنمية الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية فلا يكفي أن يتركز الاهتمام الأكبر على تنمية الجانب العقلي واللغوي فقط (بياجيه)، أو التركيز على تنمية الجانب الانفعالي والوجداني (أريكسون)، أو الجانب النفس - حركي . . بل لابد من التنمية الشاملة المتكاملة، لذلك جاء مثل هذا البرنامج ليتميز بعدة مميزات يمكن إجمالها فيما يلي:

١ ــ أن الخبرة الواحدة تعد بمستويات مختلفة لتناسب الأطفال وتواجه ما بينهم من فروق فردية. فهي تشتمل على العديد من المفاهيم التي تساعد المعلمة والطفل على أن يختار من بينها ما يود دراسته. كما يتميز بتشعب المسارات لتمكن كل طفل من أن يسير تبعاً لسرعته الذاتية، وهي بتدرج مستوياتها تساعد على الارتفاع بالطفل من المستويات الأبسط نحو المستويات الأعلى.

٢ ــ أن هذا النوع من الخبرات تتنوع أهدافه. فهو قد يعد لمساعدة الأطفال الذين

يعانون من حرمان أو نقص نموهم المعرفي لظروف بيئية معينة مثلاً، أو قد يعد لتعزيز وتدعيم بعض المفاهيم الأساسية، أو قد يعد لتحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل. لذلك فهو يشتمل على العديد من المفاهيم والخبرات منها مفاهيم الأشكال، الأحكام، المكان، والزمان، التسلسل، العلامات وغيرها، كما يتضمن مهارات التفاعل الاجتماعي السليم، ومهارات التقدير والاحترام والصبر والأمانة والتواصل والتضحية وحب الغير، بجانب المهارات الحسية والحركية المناسبة التي تسهم في زيادة التمييز الحسي واكتساب المهارات الحركية الدقيقة.

٣ ـ أن هذا النوع من الخبرات يهتم بالدرجة الأولى بتحديد مجالات الأهداف التي يسعى البرنامج إلى تحقيقها، وأن تُحدد هذه الأهداف في صورة سلوكية تشمل المجالات الثلاث (معرفية ـ وجدانية ـ نفس حركية)، بحيث تتم صياغتها في صورة دقيقة واضحة يتحدد فيها السلوك الذي نود ملاحظته، وقياس مدى ما طرأ عليه من تحسن وتقدم (تعلم)، وأن يتحدد بها أسلوب القياس والمتابعة ويتحدد بها أيضاً مستوى الاتقان اللازم للتعلم.

٤ ـ يتميز هذا النموذج أيضاً باهتمامه بتنويع الاستراتيجيات والأنشطة التربوية المستخدمة في عمليات اكتساب الخبرة وتعلمها، والتي تقوم على أساس التفاعل بين المعلمة والطفل، حيث يتحدد الدور الرئيسي للمعلمة في إعداد البيئة التربوية بمختلف الأدوات والمعدات والمواقف التي تهيىء الفرصة لحدوث التعلم، وأن دورها بعد ذلك هو تقديم الطفل للموقف التعليمي وتحريك دوافعه نحو البحث والاستكشاف وإتاحة الفرصة له للتعلم الذاتي، وأن تكون على وعي ودراية كاملة بأساليب إدارة الصف في مثل هذه المواقف، وبحيث تكون قادرة على تقديم أساليب التعزيز المناسبة لألوان السلوك المختلفة الصادرة من الأطفال، وتشجعهم على المبادرة من خلال التوجيه والإرشاد.

لذلك يقع على المعلمة في مثل هذا النموذج عبء كبير يتمثل في ضرورة فهمها لطبيعة الأطفال الذين تتعامل معهم، وأن تكون على دراية كاملة بأساليب واستراتيجيات تقسيم الأطفال وتوزيعهم في مجموعات (المجموعات متجانسة ـ مجموعات غير متجانسة ـ مجموعات ثابتة ـ مجموعات مرنة)، كذلك عليها تقسيم

غرفة الصف إلى أقسام تناسب اهتمامات الطفل والأنشطة التربوية المستخدمة على مدار اليوم الدراسي من تحديد للنشاط الصباحي، والأنشطة الجماعية والفردية، وأنشطة النشاط الحر أو الموجهة. كما يجب أن تكون قادرة على استخدام مختلف استراتيجيات التعلم من تعلم بالاستكشاف إلى تعلم بالاستقصاء أو بالتكرار - والإعادة، أو تعلم بالتقليد والمحاكاة، أو تعلم بحل المشكلات.

وأخيراً لابد للمعلمة أيضاً أن تكون قادرة على استخدام استراتيجيات التقويم المناسبة للأطفال بحيث تتمكن من تقويم نمو الأطفال من ناحية، وتقويم الخبرات التي قدمتها للطفل من ناحية أخرى.

أسس تعلّم الخبرات لطفل الروضة

- الخبرة التربوية، جوانبها وشروطها.
- مكونات الخبرة التربوية.
- أولا : الأهـداف التربويـة، الأهداف العـامـة - أهـداف المرحلة، أهـداف الصف.
- الأهداف السلوكية : مكوناتها - تصنيفاتها - مستوياتها.

الفصل الخامس

أسس تعلم الخبرات لطفل الروضة

الخبرة التربوية

تعتبر الخبرة التربوية من المحاور الرئيسية لتعلم وتعليم طفل الروضة. ويقصد بالخبرة التربوية موقف تعليمي منظم ومخطط، وله محتوى محدد، ويشتمل على إمكانات ومواد تعليمية وأنشطة واستراتيجيات تربوية داخل الفصل وخارجه. ويؤدي التفاعل بين كل ذلك والمتعلم إلى مجموعة من المخرجات المحددة مسبقاً والمخطط لها أيضاً منذ البداية في صورة أهداف واضحة المعالم تصف الأداء أو التغير الذي يجب أن يطرأ على سلوك التلميذ (اللقاني، ١٩٨١).

ويعرف Taylor (١٩٧٩) الخبرة بأنها التجربة الحية التي يعيشها الفرد في مواقف حياته المختلفة نتيجة للتفاعل الدائم بينه وبين بيئته سواء كانت تلك البيئة مادية أو اجتماعية أو عقلية.

ويتوقف اكتساب الخبرة على توفر فرص التفاعل بين الفرد والبيئة والتعامل معها. فالإنسان بطبعه مدفوع نحو التفاعل مع البيئة، وفي أثناء تفاعله هذا يكتسب العديد من الخبرات والمعارف والمهارات. ويشير بياجيه في هذا الصدد إلى أن نمو الذكاء ما هو إلا وظيفة لمقدار التفاعل والتأثير بالظروف البيئية المحيطة بالإنسان، وأن تكوّن الأبنية العقلية ما هو إلا نتاج للتفاعل الحي الذي يعطي للخبرات معنى بالنسبة للطفل، وكلما زادت فرص هذا التفاعل والاحتكاك بالبيئة كلما زادت قدرة الفرد على استيعاب الخبرة الجديدة وربطها بالخبرات السابقة، وكلما زادت فرص اتساع المجال لتقبل خبرات جديدة لتكون نواة لاستيعاب أكبر وأكثر تعقيداً وهكذا.

وتلعب حاجات الإنسان ودوافعه دوراً رئيسياً في اكتساب الخبرة، أو بمعنى آخر فإن نقطة البداية في اكتساب الخبرات أنها لابد وأن تسهم في إشباع الحاجات

المختلفة. ونظراً لتنوع وتعدد هذه الحاجات فلابد وأن تتنوع مواقف الخبرات التي يمر بها الطفل. فهناك حاجات بيولوجية تتصل بالجسم وفعاليته، وهناك حاجات عقلية مثل الحاجة إلى الاستطلاع والاستكشاف والفهم، والابتكار، وهناك حاجات نفسية مثل الحاجة إلى الأمن والطمأنينة وإثبات الذات. كذلك هناك حاجات اجتماعية مثل الحاجة إلى الآخرين والانتماء... وغيرها.

وتلعب البيئة المحيطة بالفرد دوراً كبيراً في استثارة العديد من هذه الحاجات، لذلك كلما كانت البيئة قادرة على استثارة حاجات الطفل كلما زادت من فرص التفاعل معها، وبالتالي أسهمت في تنمية الخبرة والاستفادة منها (الدمرداش ١٩٨٣).

جوانب الخبرة

في ضوء ما تقدم يمكننا أن نحدد جوانب الخبرة على النحو التالي:

١ ــ جوانب معرفية تسهم في اكتساب المعلومات والحقائق، كما تسهم في تنمية جوانب العقل بمستوياته المختلفة متدرجة مع الطفل من أبسط هذه القدرات العقلية إلى أرقاها والتي تشتمل قدرات الفهم، والتحليل، والابتكار، والتقويم.

٢ ــ جوانب انفعالية: وتسهم في اكتساب الطفل للقيم والاتجاهات وأساليب السلوك الاجتماعي السليمة والميول.

٣ ــ جوانب نفس حركية: وتسهم في تنمية قدرات الطفل ومهاراته العضلية والحركية.

شروط الخبرة

هناك عدة شروط ينبغي توافرها لاكتساب الخبرة وهي:

١ ــ أن ترتبط الخبرة، وأن تنبثق بالدرجة الأولى من ميول المتعلم وحاجاته، وأن تكون حصيلة التفاعل المستمر بين الفرد والبيئة.

٢ ــ أن تتسم بالشمولية بمعنى أن لا تقتصر الخبرة على تنمية جانب واحد من

جوانب نمو الطفل وتهمل الجوانب الأخرى، وإنما لابد وأن تتضمن تنمية الجوانب المختلفة من شخصية المتعلم بحيث تساعده على اكتساب المعارف والمعلومات، بجانب تنمية الميول والاتجاهات والقيم المناسبة، وأن تساعده على أن يتقن المهارات الحركية المرتبطة بكل موقف من المواقف.

٣ ـ أن تكون مستمرة ومتسلسلة مع غيرها من الخبرات السابقة واللاحقة لها، بحيث يساعد ذلك التسلسل والاستمرارية على إحداث التكامل. فكلما كانت الخبرات المقدمة للطفل مرتكزة على أساس سليم من خبراته وتجاربه السابقة، كلما كان البناء قوياً متكاملاً قادراً على مقاومة أي عوامل طارئة. لذلك كان من الضروري الاستفادة من مفاهيم علم النفس التي تؤكد على ضرورة إيجاد ترابط بين الخبرات السابقة والخبرات الحالية، وربط ما تقدمه الروضة بخبرات البيت والحياة الخارجية، والتدرج مع الأطفال من البسيط إلى المركب وهكذا.

٤ ـ أن تتناسب الخبرة مع قيم وأهداف المجتمع حتى تتجنب أي صراع، لذلك كان من الضروري العمل على توجيه الخبرة توجيهاً اجتماعياً سليماً، وأن تهتم بتكوين القيم والاتجاهات والمثل العليا عند الأطفال.

مكونات الخبرة التربوية

في ضوء ما تقدم عن مفهوم الخبرة التربوية فإنه يمكن أن ننظر للخبرة التربوية بالروضة على أنها موقف تعليمي يشتمل على مجموعة من العناصر والمكونات التي يمكن إجمالها فيما يلي:

أولاً: مجموعة المدخلات

وتتضمن العناصر والمكونات التي تلعب دوراً هاماً ورئيسياً في تعلم واكتساب أي خبرة من الخبرات. ويمكن تقسيمها في بعدين أساسيين هما: بعد خاص بالمتعلم، وبعد خاص بمحتوى التعلم.

أما بعد المتعلم فيتمثل في مجموعة البيانات والمعلومات والمعارف المرتبطة بخصائص وإمكانات المتعلم وخصائصه الارتقائية ومهاراته واتجاهاته وميوله

ودوافعه، أي كل ما سبق الإشارة إليه من خصائص نمو طفل الروضة سواء كانت هذه الخصائص عقلية معرفية، أو حسية حركية أو انفعالية وجدانية.

أما البعد الثاني: وهو بعد المحتوى فيتضمن عدداً من العناصر أهمها الأهداف التربوية، والمنهج المدرسي، والإمكانات المادية من وسائل وأدوات وكتب، والبيئة التربوية بما تشتمل عليه من مكونات مادية تتمثل في البناء المدرسي، والتجهيزات الصفية، وأماكن الأنشطة التربوية والمسرح والمكتبة والحديقة والحظيرة وما إلى ذلك. بالإضافة إلى المكون المعنوي للبيئة التربوية، ويتضمن جانب العلاقات الاجتماعية الأساسية بين العاملين بالروضة، ومدى الحرص على متابعة نمو الطفل نمواً اجتماعياً ونفسياً وصحياً وجسمياً وروحياً من قبل المتعلم والإدارة والنظام ككل.

ثانياً: العمليات النفسية

العمليات المرتبطة بالتعليم وأساليبه وإجراءاته والتي تتمثل في مدى فهم ووضوح عمليات التعليم والتعلم وشروطه ومفاهيمه ومبادئه مثل مفاهيم الدافعية، الثواب والعقاب، وفهم أساليب إدارة الصف والتعامل مع الحالات الخاصة... وكذلك فهم أنواع التعلم المناسبة لطفل هذه المرحلة مثل التعلم باللعب والتعلم بالاستقصاء، والتعلم بالاستكشاف، والتعلم الابتكاري وغيرها.

ثالثاً: النواتج التعلمية

وتعبر عن الناتج النهائي بعد مرور المتعلم بالخبرة التربوية، ذلك أنه من خلال التفاعل بين مجموعة المدخلات وبين مجموعة العمليات السابق الإشارة إليها لابد وأن يتمكن الطفل من اكتساب الخبرة التعليمية المحددة بصورة شاملة متكاملة. بمعنى أن يسهم مروره وتفاعله مع هذه الخبرة في تغير أدائه وارتقاء نموه في جوانبه المختلفة معرفياً ووجدانياً ونفسحركياً.

ويهدف هذا الفصل إلى التعرف على المكون الأول وهو مكون الأهداف بشيء من التفصيل لتحديد أهميته في تعلم طفل الروضة.

وسنتعرض لباقي مكونات الخبرة في الفصول التي تلي ذلك.

أولاً: الأهداف التربوية

أشرنا من قبل إلى أن مدخلات الخبرة التربوية لها بعدين هما بعد خاص بالمتعلم، وبعد خاص بالمحتوى. وقد استعرضنا في الفصل الثاني من هذا الكتاب البعد الخاص بالمتعلم والذي يتمثل في خصائص نمو طفل هذه المرحلة. كذلك سبق أن استعرضنا بعض البرامج التي تقدم لطفل الروضة وأسسها النفسية والنمائية باعتبارها تمثل نماذج من المنهج المدرسي لطفل الروضة، كما سيأتي في الفصل التاسع توضيح لبعض أنواع الخبرات التربوية والأسس النفسية لتعلم هذه الخبرات باعتبار أن هذه المفاهيم يمكن أن تندرج ضمن بعد المحتوى الذي يمثل جزءا من مدخلات الخبرة. لذلك فسنتعرض في باقي هذا الفصل إلى الأهداف التربوية؛ ومستوياتها وتصنيفاتها المختلفة باعتبار أنها ركن أساسي من مدخلات الخبرة التربوية.

والواقع أن تحديد الأهداف ووضوحها عملية لها أهميتها بالنسبة للعمل التربوي. ولا تقتصر قيمتها وأهميتها لعنصر واحد من عناصر الموقف التعليمي وإنما تهم كل من يعمل في حقل التربية. فهي تهم المعلم، كما أنها تهم المتعلم، وهي حلقة الاتصال بين الطرفين وعلى أساسها يتحدد كثير من مجالات الخبرة وأساليب اكتسابها ومستويات هذا الاكتساب.

وتتعدد مستويات الأهداف، بل كثيراً ما تتداخل هذه الأهداف مما أدى إلى نوع من الغموض والخلط في مسمياتها. لذلك كان من الضروري تصنيف الأهداف ومستوياتها حتى يمكن التعامل مع كل مستوى من هذه المستويات بصورة أكثر دقة. فهناك أهداف عامة للعملية التربوية، وهناك أهداف لكل مرحلة تعليمية، وأهداف لكل صف دراسي، ومن ثم أهداف لكل مادة دراسية بالصف. فما الفرق بين هذه المجموعة من الأهداف؟

١ ـ الأهداف العامة

تعد الأهداف العامة هي الترجمة العملية للفلسفة التربوية التي تسود المجتمع، فبواسطتها يمكن أن ترسم السياسة التعليمية التي تساعد على تحديد الاستراتيجيات التربوية المختلفة.

وأهم ما يميز هذا النوع من الأهداف أنها تشتق عادة من فلسفة المجتمع وتراثه، كما ترتبط بحاجاته ومتطلباته وفلسفته الاقتصادية والاجتماعية، وبالتالي فإن الأهداف العامة هي اللبنة الأولى التي يرتكز عليها البرنامج التربوي لمجتمع من المجتمعات (حسن جامع، ١٩٨٠).

والواقع أن المسئول الأول عن صياغة هذه الأهداف ليس المعلم في حجرة الدراسة وإنما العاملين بالحقل التربوي وقادة الفكر التربوي بالمجتمع. وتصاغ هذه الأهداف عادة بما يحقق التنشئة الاجتماعية للأبناء حسب مواصفات المجتمع ومتطلباته في أبنائه.

وعلى الرغم من اهتمام المربين بضرورة وضوح الأهداف لتكون مرشدا لكل من يعمل في الحقل التربوي إلا أنه يلاحظ أن هذه الأهداف تصاغ بأسلوب واسع وغير محدد وغير قابل للقياس، كما أن معظمها يصاغ في عبارات تعبر عن أماني وآمال المجتمع في أبنائه.

ومن أمثلة ذلك:

- الإيمان بمبادىء الدين الإسلامي.
- تنمية قدرة الأفراد على التذوق.. أو الابتكار.
- تنشئة أجيال قادرة على تحمل المسئولية.
- تنمية اللغة القومية للطلاب.

وأهم ما يؤخذ على هذه الأهداف أنها لا تعبر عما يجب أن يتضمنه المنهج المدرسي أو المقرر الدراسي، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى صياغة نوع آخر من الأهداف المرتبطة بكل مقرر دراسي، ولكل مرحلة تعليمية، ولكل مجال من مجالات المعرفة.

٢ ـ أهداف المرحلة التعليمية

لما كانت الأهداف العامة للتربية تتناول النظام ككل فقد تميزت بالعمومية والتجريد، كما أن تحقيقها يحتاج إلى جهد كبير، ووقت طويل، وتعاون لكافة

مؤسسات المجتمع التي تسهم في تربية النشء. لذلك فهي لا تصلح لأن تكون أهدافاً للمعلم في الموقف التعليمي المحدد، بل تصلح لأن تكون إطارا عاما يرجع إليه لتحديد الأهداف في المستويات التالية، ومنها مستوى أهداف المرحلة. لذلك فأهداف المرحلة ما هي إلا مجموعة من الأهداف تشتق من الأهداف العامة للتربية، وتحدد الاختصاصات والأدوار لكل مرحلة تعليمية، ويتم ذلك التحديد وفقا لمستويات نمو المتعلم وحاجاته في كل مرحلة (اللقاني، ١٩٨١). وهي تركز أساسا على نمو المتعلم وحاجاته في ضوء خبراته التعليمية السابقة، لذا فهي تترجم الهدف العام بالصورة التي تلائم مرحلة نمو المتعلم، كما أنها تؤكد التكامل في تنمية شخصيته بصورة شاملة متكاملة معرفياً، ووجدانياً، ونفسحركياً.

وعلى الرغم من أن صياغة أهداف المراحل تتجه إلى مزيد من التحديد إلا أنها تظل على قدر من العمومية، حيث لم تصل صياغتها إلى المستوى السلوكي المحدد. ويقع عبء صياغة وتحديد تلك الأهداف على المتخصصين في التربية وعلم النفس، والعاملين في الحقل التربوي من موجهين ومعلمين.

من أمثلة أهداف المرحلة :ـ

- اكتساب المفاهيم الإسلامية الأساسية.
- اكتساب المهارات الأساسية للاتصال اللغوي.
- تنمية القدرة على التفكير السليم.

٣ ـ أهداف الصف الدراسي

تستمد أهداف الصف الدراسي من أهداف المرحلة التعليمية. وتتفق أهداف الصف الدراسي في خصائصها مع أهداف المرحلة، حيث إن صياغتها مازالت مرحلة وسط بين العمومية والتحديد. وتراعى أهداف الصف الدراسي مثلها مثل أهداف المرحلة الدراسية على الربط الأفقي بين أهداف المواد الدراسية (الخبرات الدراسية المختلفة) في الصف الواحد بما يحقق النمو المتكامل للمتعلم من ناحية، وكذلك الربط الرأسي بين أهداف الصفوف التالية بما يحقق اتصال واستمرار الخبرات التعليمية.

وعلى الرغم من أن مفهوم الصف الدراسي ومفهوم المادة الدراسية في مرحلة الـرياض يختلف عنـه في باقي المـراحل الأخـرى، حيث لا يوجـد ذلك التخصص الدقيق للمادة الدراسية أو للصف الدراسي، إلا أنـه نظرا لنمـو الطفـل من سنة إلى أخـرى وتراكم الخـبرات مع مـرور الـزمن يصبح من الضروري تفصيـل أهـداف المرحلة إلى صفوف دراسية حتى يتناسب ذلـك مع نمـو المتعلمين وارتقـاء مستواهم من سنة إلى أخرى.

ومن أمثلة هذه الأهداف:

- اكتساب العادات الصحية الملائمة.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو بعض المفاهيم.
- فهم مدلولات الأعداد.
- اكتساب مهارات الاتصال اللغوي كالاستماع والحديث.

الأهـــداف السلوكيـــة

مما سبق يتبين أن أسلوب صياغة الأهداف في مستوياتها المتنوعة مـازال يتسم بالعمومية والتجريد، كما يتيح الفرصة لتفسير الهدف بأكثر من معنى. فأهداف مثل إعداد المواطن الصالح، أو تنمية القدرات والمهارات العقلية بالرغم من أهميتهـا إلا أنها لا تـوضح مـا هي السلوكيات المقبـولة للحكم عـلى أن المواطن قـد نمت لديـه القـدرات العقلية. أو أصبح مواطنـا صالحـا. لذلـك كانت الـدعـوة إلى ضرورة صياغة الأهداف في صورة أكثر قابليـة للملاحـظة والقياس. ولا يتـأتى ذلك إلا إذا كان هناك سلوك يصدر عن المتعلم يمكن ملاحظته وقياسه.

وقد جاءت الدعوة إلى استخدام الأهداف السلوكية باعتبارها أحد الأساليب الـتربويـة التي يمكن من خلالهـا تقنين العمليـة التربـوية والاقـتراب بهـا من المنهـج العلمي. واهتم أنصـار هذه الـدعوة بضرورة استخـدام أسلوب يمكن من خـلالـه متابعة وملاحظة سلوك الفـرد بعد مـروره في خبرة تعليميـة معينة حتى يمكن قيـاس ومتابعة مـدى تحقق الأهـداف بـطريقة مـوضوعيـة محددة. وتعـرّف دائرة المعـارف

والبحوث التربوية (١٩٧١) الأهداف السلوكية بأنها الأسلوب الذي يوضح الهدف التربوي ويحدد السلوك المرغوب فيه من المتعلم، ويوضح الطريقة والمستوى الذي يمكن بواسطته قياس السلوك.

مكونات الأهداف السلوكية

ويصاغ الهدف السلوكي عادة ليجيب عن تساؤلات يسعى المعلم إلى التحقق منها وهي:

١ ـ ماذا أتوقع أن يكون الطفل قادراً على القيام به بعد المرور في خبرة تعليمية معينة؟
٢ ـ ما الشروط الواجب توافرها في الموقف ليظهر الأداء المتوقع من خلالها؟
٣ ـ ماهو مستوى الأداء المقبول من المتعلم والذي نستدل منه على تحقق الهدف؟

إن الإجابة على هذه التساؤلات تعبر عن مكونات الهدف السلوكي، التي أشار إليها «ميجر» (Mager, 1962) أحد أقطاب حركة الأهداف السلوكية والتي أجملها فيها يلي :

١ ـ تحديد السلوك أو الأداء المرغوب تحقيقه.
٢ ـ تحديد الشروط التي يتحقق من خلالها الهدف.
٣ ـ تحديد معايير ومستوى الأداء المقبول.

فماذا يعني كل مكون من هذه المكونات؟

١ ـ السلوك أو الأداء المرغوب

وهو أي نشاط يقوم به المتعلم بعد المرور في الخبرة التعليمية والتي يمكن ملاحظتها كالكتابة، أو الجري أو القفز ـ الاستنتاج. أي لابد من أن يتضمن الهدف السلوكي تحديداً للناتج التعليمي سواء كان ذلك في مجالاته المختلفة (معرفية، وجدانية، نفسحركية) أو في مستوياته المختلفة.

٢ ـ شروط الأداء

ويرتبط هذا المكون بضرورة تحديد الظروف التي يمكن أن تتوفر في الموقف التعليمي أو في الموقف الاختباري للتأكد من مدى تحقيق الأهداف، حيث يصبح

المتعلم واعياً ومدركاً للتسهيلات التي يمكن أن يوفرها المعلم له حتى يحدث السلوك المرغوب فيه. فمثلا يحتاج الأمر من المعلم أن يحدد طبيعة الموقف الذي سيظهر فيه الناتج النهائي سواء كان ذلك يعبر عن نشاط جمعي أو فردي، أو يحدد الأدوات المستخدمة، أو المواقف المارسة مثال:

- أن يكتب الطفل كلمة كذا، باستخدام الصلصال، أو اللوحة الوبرية أو الخرز.
- أن يشارك في تنظيم الصف، وذلك بعد ممارسته مع زملائه لبعض الألعاب واستخدام بعض الأدوات.

٣ ـ معايير الأداء

ويقصد بمعيار الأداء هنا ضرورة أن يتضمن الهدف السلوكي تحديداً للمستوى الذي يقبل عنده المعلم أداء التلميذ ويعتبره دليلا على أن التعلم قد حدث، أو بمعنى آخر أن الهدف قد تحقق. ويتطلب الأمر ضرورة تحديد محك أداء معين يمكن الرجوع إليه للتعرف على نجاح المتعلم في تحقيق الهدف، كتحديد نسبة مئوية من العلامات أو نسبة للاستجابات الصحيحة مثال:

- أن يتعرف الطفل على ثلاثة أشياء مؤتلفة.
- أن يميز بين أربعة أشكال مختلفة.
- أن يشارك في أغنية ما دون أخطاء.

والمثال التالي يوضح كيف يمكن صياغة هدف سلوكي يتضمن المكونات الثلاثة اللازمة لصياغة الهدف السلوكي:

«أن يتمكن الطفل من تمييز كلمة نجار»(١) «أربع مرات على الأقل»(٣) «من بين مجموعة الكلمات التي سبق له تعلمها(٢).

ويشير الرقم (١) إلى السلوك النهائي الذي يمثل المكون الأول، أما الرقم (٢) فيشير إلى المكون الثاني وهو شرط الأداء - أما الرقم (٣) فيمثل أو يشير إلى معيار الأداء.

والأهداف السلوكية بهذا المعنى تعبر عن أحد الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة تعليم المتعلم أن يسلك ما تعلمه ولا يكفي فقط أن يتعلمه (Romtree, 1976).

وأهم ما يجب التأكيد عليه أن الأهداف السلوكية تختلف بكشل جوهري عن الأهداف العامة. فالأهداف العامة تصاغ عادة بصورة عامة ومجردة الأمر الذي قد يقلل من إمكانية الاستفادة منها. لذلك كان وضوح الأهداف وتحديدها عاملاً أساسياً ومساعداً على رسم الطرق التي يمكن بها تحقيق هذه الأهداف، ويشير «ميجر» إلى ذلك بأنه إذا لم تكن على علم بأين نحن ذاهبون، فإننا نكون عرضة لأن نرسو في مكان آخر لا ننشده، أو قد لا نرسو على الإطلاق. ومثال ذلك، إذا كان هناك هدف مثل تنمية القدرة على التفكير الابتكاري للمتعلم (هدف عام) فما السلوك الذي يجب أن يظهره المتعلم؟ هل يكفي أن يردد «تعريفاً عن التفكير الابتكاري»، أم يحدد العوامل المسئولة عن التفكير الابتكاري، أم يعطي أمثلة عن بعض المبتكرين. أم يكون قادراً على الخروج باستنتاجات وتصميمات عن ظاهرة ما. أم ماذا؟ (حسن جامع: ١٩٨٧).

إن الهدف العام إذن لا يمكنه أن يحدد السلوكيات التي يجب أن يسلكها المتعلم بعد مروره في خبرة تعليمية. لذلك كانت الحاجة إلى استخدام الأهداف السلوكية التي يمكنها أن تساعد المعلم على تحديد الأساليب والطرق والوسائل والأنشطة التي يمكن أن يحتاج إليها المعلم والمتعلم أثناء ممارسة عملية التعلم، والتي تسهم في النهاية في التأكد من تحقيق الأهداف المنشودة.

تصنيفات الأهداف

إن المواقف التربوية هي مواقف تعلم مقصودة نسعى من ورائها إلى تفسير سلوك الأفراد وإحداث تغيرات في أنماط سلوكياتهم المختلفة. وذلك إما بغرض تعلم ألوان سلوكية جديدة، أو بغرض تعديل أو إزالة بعض السلوكيات غير المرغوبة. وتتعدد المجالات التي يمكن للتربية أن تعمل من خلالها. فقد يرغب المعلم في تعليم أطفاله بعض المهارات الحركية كالجري والقفز والكتابة، أو قد يرغب في تنمية بعض القيم والميول والاتجاهات الإيجابية لدى أطفاله، وقد يحتاج إلى أن ينمي أساليب التفكير المختلفة لديهم مثل التفكير الابتكاري، أو الناقد أو بحل المشكلات أو غير ذلك. والتربية وهي تسعى إلى تحقيق أهدافها فإنها تسعى إلى ذلك من خلال ثلاثة مجالات أساسية يمكن إدراجها فيما يلي:

١ ـ مجال النشاط الفكري (المعرفي)

حيث ترتبط أهداف هذا المجال بتلك المتعلقة بالعمليات المعرفية كالتفكير والتذكر والإدراك والاستدلال.

٢ ـ مجال النشاط الوجداني

حيث ترتبط أهداف هذا المجال بضرورة تحقيق التوازن الانفعالي والعاطفي لدى الأفراد، بحيث ينتج عن ذلك تكيف الفرد مع حاجاته ومتطلباته النفسية. لذلك فهو يُعنى بالأهداف المتعلقة باكتساب القيم، والميول والاتجاهات، والدوافع وكل ما يرتبط بالعمليات النفسية الشعورية.

٣ ـ مجال النشاط النفس حركي

حيث ترتبط أهداف هذا المجال بتهيئة الفرد جسمياً وحركياً بهدف الارتفاع بمستوى مهاراته العملية والأدائية، سواء كانت مهارات رياضية أو يدوية أو لفظية.

ويساعد تصنيف الأهداف في مجالاتها الثلاثة على تحديد أفضل الظروف المناسبة لمختلف الأنشطة التي يمارسها الطفل. فتعلم المفاهيم يختلف عن تعلم حل المشكلات، ومواقف التعلم الابتكاري تختلف عن مواقف اكتساب المهارات الحركية، أو اكتساب الميول أو القيم. علما بأن هذا التصنيف لا يعني انعزال ألوان السلوك عن بعضها الآخر. فالمتعلم هو وحدة كلية متكاملة، وما هذا التصنيف إلا لتسهيل التركيز على السلوك المرغوب في اكتسابه وتعلمه.

تصنيف الأهداف في المجال العقلي المعرفي

يعتبر تصنيف «بلوم» لمستويات الأهداف المعرفية من أكثر تصنيفات الأهداف شيوعاً واستخداماً، حيث يعبر هذا التصنيف عن مستويات النشاط العقلي المختلفة التي تهدف أي عملية تربوية إلى تنميتها وصقلها عند المتعلم، والتي تبين ست مستويات مرتبة ترتيباً هرمياً تتعلق بمختلف العمليات العقلية المعرفية من تذكر واستيعاب واستدلال وغيرها.

ويؤكـد «بلوم» في هذا التصنيف عـلى أن هذه المستـويـات تتـدرج من أبسط مستـويات النشـاط العقلي المتمثلة في التعـرف والحفظ إلى أرقى مستويـات النشاط العقلي وهي إصدار الحكم والاستدلال، وأن كل مستوى من هذه المستويات الأعلى يتضمن ويحتوي ويعتمد على المستويات الأدنى أو السابقة عليه، لذلك كان مستوى التقويم مثلا هو أعقد هـذه المستويـات. ويتطلب ذلـك أن يكون المعلم عـلى وعي ودراية بمستويات هذه الأهداف وتفرعـاتها حتى يمكنـه أن يهيىء المواقف التـدريسية التي يمكنها أن تسهم في تنمية هذه المستويـات، وأن يكون عـلى علم بطبيعـة الخبرة التي يقدمها لتلاميذه أو أطفاله، بحيث يسأل نفسه باستمرار أثناء إعداده للخـبرة: ما مستويـات النمو العقـلي والمهارات المعـرفية العقليـة التي أرغب في تنميتها لـدى الأطفال؟ هل أرغب في تنمية بعض مهارات الحفظ؟ أم بعض قـدرات الاستيعاب والاستنتاج؟ أم بعض المهارات الفكرية المرتبطة بالتحليل، أو الـتركيب والتجديـد والابتكار؟ وهو بتحديده لمستوى النمو العقلي المعرفي الذي يرغب في وصول المتعلم إليـه يستـطيـع أن يحـدد نـوعيـة الأنشـطة، والأدوات المستخـدمـة والممارسـات والاستراتيجيات التدريسية اللازمة.

ويمكن توضيح أهم مستويات الأهداف المعرفية كما قدمها «بلوم» في فئتين:

أولاً: فئة المعرفة

وتتعلق باستدعاء المعلومات والمعارف أو التعرف عليها وإنتاجهـا مرة أخـرى في نفس صورتها المتعلمة بها، ويمثله مستوى المعرفة أو التذكر حسب تصنيف بلوم.

مستوى المعرفة (التذكر)

ويرتبط هذا المستوى بالقدرة على تذكر الخبرة أو المعلومة التي سبق تعلمهـا. ويتم التعرف على مدى تحقق أهداف هذا المستوى إما من خلال مواقف الاستدعاء لما هو مخـزون في ذاكرة المتعلم، أو من خـلال التعرف عـلى الأشياء أو المعلومـات. ويعتبر هذا المستوى أدنى مستويات الأهداف في المجال المعرفي، حيث لا يتـوقع من المتعلم أن يحدث تعديلاً أو تغييراً في المادة التي يتذكرها. وتتدرج صياغـة الأهداف في هذا المستوى من مجرد الاهتمام بمعرفة بعض الحقائق إلى معرفة الوسائل والـطرق التي تمكن المتعلم من تحصيـل المعرفـة، إلى الإلمام بمعـرفة المعلومـات والمفاهيم التي

تفسر الظواهر المختلفة ـ إلى معرفة النظريات العلمية وأخيراً معرفة التعميمات والتي تمثل أعلى مستويات المعلومات والتذكر.

مثال للأهداف في هذا المستوى

- أن يعيد الطفل سرد أحداث قصة سمعها.
- أن يتعرف على أنواع الخضراوات.
- أن يعدد أسماء شخصيات بالقصة.
- أن يتعرف على مدلول العدد كذا أو كذا.

ثانياً: فئة المهارات والقدرات العقلية

وهي تشتمل على خمسة مستويات: الاستيعاب ـ التطبيق ـ التحليل ـ التركيب ـ التقويم.

١ ـ مستوى الاستيعاب (الفهم)

ويشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على استقبال المعلومات وفهمها والاستفادة منها، ويستدل على قدرة المتعلم على القيام بعمليات الاستيعاب والفهم عندما يتمكن من إعادة صياغة موضوع ما أو فكرة معينة أو حقيقة علمية محددة بعباراته وأسلوبه الخاص، أو تفسير ما تعلمه وشرحه وتلخيص الأفكار الأساسية الواردة به، أو القدرة على الاستنتاج. كما تتمثل في إمكانية التنبؤ بالآثار المترتبة على أحداث معينة، أو القدرة على تجاوز المعلومات المعطاء واستنتاج ما قد يترتب عنها من آثار أو نزعات أو اتجاهات. أمثلة ذلك:

- أن يوضح الطفل معنى موقف معين.
- أن يعبر بجملة بسيطة عن موقف مر به أو صورة أمامه.
- أن يستنتج الآثار التي تترتب على عدم النظافة.

٢ ـ مستوى التطبيق:

ويشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على استخدام وتوظيف المعلومات والمفاهيم التي سبق له تعلمها واستخدامها في المواقف التعليمية الجديدة. فالقدرة على تطبيق ما تعلمه الطفل ونقله إلى مواقف جديدة تعتبر علامة مميزة بين مجرد فهم التلميذ لما كسبه من معلومات وبين قدرته على القيام بعمليات عقلية متقدمة مثل

التحليل والتركيب، وطبيعي أن هذا المستوى يتضمن المستويين السابقين عليه. أي لا بد من أن يكون الطفل قد مر بالخبرة وفهمها واستوعبها حتى يتمكن من تطبيقها واستخدامها في مواقف جديدة. من أمثلة الأهداف:

- أن يطبق الأطفال سلوكيات النظافة داخل المطعم.
- أن يمارس الأطفال بعض الأعمال الشخصية (غسل الوجه واليدين وتمشيط الشعر).
- أن يستخدم الأطفال مفاهيم الرياضيات في مواقف جديدة.
- أن يستخدم مفهوم قبل - وبعد.

٣ ــ مستوى التحليل

يعتبر هذا المستوى أكثر تقدما من المستويات السابقة من حيث طبيعة العمليات العقلية المطلوب ممارستها وتنميتها. ويرتبط هذا المستوى بتنمية قدرات المتعلم على تجزئة المادة المتعلمة إلى أجزاء صغيرة، ثم إيجاد علاقات بين هذه الأجزاء. ويتطلب هذا أن ينظر المتعلم إلى الموقف أو الظاهرة نظرة كلية عامة في باديء الأمر، ثم يقوم بعد ذلك بالتعرف على الجزئيات المختلفة، والعلاقات التي تربط بينها. وتشمل عملية التحليل هذه محاولة التعرف على الأجزاء والعناصر، ثم تحليل العلاقات بين الأجزاء أو العناصر، وإدراك الأسس والقواعد التنظيمية المستخدمة في ذلك. من أمثلة الأهداف:

- يميز بين مجموعة من الفواكه أو الخضروات.
- يقارن بين الأشخاص من ناحية الطول أو القصر.
- يميز الأعداد ١، ٢ - مع ربط العدد بالمدلول.
- يقارن بين مجموعتين من المجسمات أو الصور.
- يميز ألوان إشارة المرور.
- يصنف محسوسات مرتبطة بالخبرة حسب خاصيتين (اللون والنوع - اللون والحجم - اللون والطول).

٤ ــ مستوى التركيب

يختلف هذا المستوى اختلافا جوهريا عن المستوى السابق، فبينما يسعى المتعلم في مستوى التحليل إلى تجزئة الظاهرة أو الموضوع أو المفهوم، إلى جزيئات

لتعرف ما بينها من علاقات، تهتم الأهداف على هذا المستوى (التركيب) بتنسيق أو وضع الجزئيات مع بعضها، بحيث تشكل بنية كلية جديدة. ويرتبط هذا المستوى بتدريب وتنمية مهارات المتعلم على الإنتاج الابتكاري. ومن أمثلة الأهداف:

- يبتكر الطفل أشكالا جديدة بالمكعبات والأشكال الهندسية.
- يكون الطفل وجها أو جسما كاملا من الخرز أو المكعبات.
- يقص أشكالا هندسية ويكون منها جسما ويلصقه بالكراسة.
- يبتكر زخارف لبطاقات معايدة.

٥ ـ مستوى التقويم

يأتي هذا المستوى على قمة الأهداف المعرفية، فهو يحتل أعلى مستويات الأهداف التي تسعى إلى تنمية أكثر المهارات العقلية تعقيدا. ويرتبط هذا المستوى بمدى قدرة المتعلم على اصدار أحكام كمية أو نوعية على قيمة شيء ما. (قصة، شعر، فن، فكرة). ويعتمد إصدار مثل هذه الأحكام إما على أدلة أو معايير داخلية ترتبط بمدى دقة مضمون المادة واتساقها الداخلي (مثل الوصول إلى نتائج في ضوء مقدمات محددة أو استنتاج أحكام دون مقدمات... وهكذا)، أو إصدار أحكام بناء على أدلة ومعايير خارجية محددة مسبقا، كما هو الحال عندما تنقد قصة أوشعر في ضوء محكمات العمل المسرحي أو الأدبي أو الشعري. من أمثلة الأهداف:

- أن يعبر الطفل عن رأيه في قصة سمعها.
- أن يتخير شخصية من شخصيات القصة ليمثل دورها.
- أن يحكم على شخصيات القصة من خلال تصرفاتهم.

تصنيف الأهداف في المجال الوجداني

يرتكز تصنيف الأهداف في المجال الوجداني كما قدمه «كراثول» وزملاؤه(Krath wohl, el.., al., 1964) على تحديد المستويات المتنوعة لعملية اكتساب المهارات المرتبطة بالميول والاتجاهات والقيم، وعلى الرغم من صعوبة تصنيف مستويات هذا المجال بصورة متدرجة كما هو الحال في المجال المعرفي، إلا أن البعد الأساسي الذي اعتمد عليه في ذلك هو ذلك البعد النفسي والذي يطلق عليه «عملية التذويت» «Internalization». وتشير هذه العملية إلى أن الفرد أثناء نموه وأثناء تفاعله مع

جماعته ومواجهته للمواقف التربوية المختلفة، فإنه تتم عملية استيعاب أواستدخال لكثير من القيم والاتجاهات والميول، بحيث تتحول هذه المدخلات إلى جزء من تركيب الفرد نفسه. وهي تمر في سلسلة من النشاطات السلوكية تبين مدى إدراك الفرد واستغراقه والتزامه وتبينه للاتجاهات والقيم إلى أن تصبح موجهات لسلوكه ومحددات لشخصيته، وقد صيغت مستويات أهداف هذا المجال على النحو التالي:

* مستوى الاستقبال

ويمثل الاستقبال أدنى مستويات نواتج التعلم في المجال الوجداني، وهو يرتبط باستعداد المتعلم وانتباهه واهتمامه بظاهرة معينة أو مثير معين. ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية، فهي تبدأ بالوعي بوجود أشياء معينة من حوله، ثم الرغبة في استقبال المثيرات والتعامل معها، ثم ضبط الانتباه أو عملية الاهتمام الانتقائي والتي تتمثل في توجيه المتعلم انتباهه إلى بعض المثيرات دون مثيرات أخرى.

ومن أمثلة الأهداف مايلي:

ـ أن يصغي باهتمام	(مرحلة الوعي).
ـ أن يظهر اهتماما لتعليمات المعلمة	(مرحلة الرغبة في الاستقبال)
ـ يبدي اهتماما لأنواع نشاط معينة.	(مرحلة الانتقاء).

٢ ـ مستوى الاستجابة

ويشير هذا المستوى إلى إقبال المتعلم على المشاركة الإيجابية والانهماك في بعض الأنشطة التعليمية والتفاعل مع الموقف. ويتضمن هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي:

أ ـ مرحلة الإذعان للاستجابة حيث يؤدي المتعلم ما يطلب منه دون مقاومة تذكر على الرغم من أنه قد لا يكون مقتنعا بعملها ـ مثل إطاعة النظام ـ أو ممارسة تدريبات معينة أو غير ذلك.

ب ـ مرحلة الرغبة في الاستجابة: حيث يقوم المتعلم بالتطوع الاختياري للقيام ببعض المهام، كأن يبحث عن معنى كلمة في القاموس، أو إجابة المعلم، أو المحافظة على نظام الصف.

جـ ـ مرحلة الرضا: وهي مرحلة يشعر فيها المتعلم بالرضا والارتياح نتيجة قيامه

باستجابة ما، حيث يجد متعة وسرورا عندما يقوم بنشاط معين.

من أمثلة أهداف هذا المستوى عامة:

- يؤدي واجبا مدرسيا معينا (إذعان)
- يشارك في المناقشة بالصف (رغبة في الاستجابة)
- يسره أن يعاون الاخرين (مرحلة الرضا بالاستجابة)

٣ ــ مستوى إعطاء القيمة

ويشير هذا المستوى إلى القيمة التي يعطيها الفرد أو المتعلم لشيء ما، أو الاتجاه الذي يتبناه المتعلم إزاء موضوع أو موضوعات معينة. وهو يتفاوت في تقييمه لسلوك ما أو موضوع ما من مجرد التقبل البسيط للقيمة وإظهار الاعتقاد في شيء ما، مثل الاعتقاد بضرورة مساعدة الغير، أو بأهمية التعليم. . ويتدرج إلى مستوى أعلى وهو مرحلة **تفضيل القيمة** حيث إنها مرحلة وسط بين مرحلة تقبل القيمة التي تكون فيها القيم المعطاة للأشياء أو الموضوعات غير مستقرة، بل قابلة للتغير والتخلي عنها، وبين مرحلة الالتزام بالقيمة. حيث إنه في مرحلة تفضيل القيمة نجد أن المتعلم يسعى نحو مزيد من القيام بالأنشطة المرتبطة بهذا الموضوع أو ذاك. أما المرحلة التالية فهي مرحلة الالتزام بالقيمة، حيث يظهر المتعلم ولاء كاملا للموضوع أو الفكرة أو الجماعة، ويصبح مستعدا للدفاع عنها، ومن أمثلة **الأهداف**:

- **تقدير** دور العلم في حياة الإنسان (تقبل القيمة)
- **يوضح** عمليا إيمانه بالصداقة. (تفضيل القيمة)
- **يدافع** عن أفكار جماعته. (الالتزام بالقيمة)

٤ ــ مستوى تنظيم القيم

ويرتبط هذا المستوى بضرورة مساعدة المتعلم على فهم العلاقات التي قد توجد بين أكثر من قيمة، وأيضا حل التناقضات التي قد توجد بينها. لذلك فهو بحاجة إلى تكوين نظام قيمي يتميز بالاتساق الداخلي، ولا يتم ذلك إلا بتدريبه على عمل المقارنات والتحليلات التي تساعده على فهم العلاقات المتبادلة الموجودة في الموقف الواحد، وإعادة تنظيمها في منظومة أكثر اتساقا، بحيث يسفر ذلك عن تنظيم للقيم يسهم في تنمية فلسفة معينة للفرد في الحياة. أمثلة ذلك:

- يتفهم ويتقبل نواحي القوة التي يتميز بها.
- يدرك أهمية التخطيط في حل المشكلات.
- يضع خطة لحياته تتلاءم مع قدراته وميوله.

٥ ـ مستوى المركب القيمي

يرتبط هذا المستوى بتكوين نظام قيمي للفرد يوجهه ويحدد سلوكه، ويمكن وصف الفرد من خلاله. فالمتعلم لا يكتفي باستيعاب وتعلم المستويات المشار إليها من قبل ويتعامل من خلالها، وإنما يصبح قادرا على أن يكون لنفسه نمطا خاصا من القيم التي يتبناها والتي تمثل أسلوبه الخاص في الحياة. كأن نصفه بالتعاون، وبالأمانة أو بالصدق، أو بالتسامح، وأن يظهر ذلك واضحا في عدم التناقض بين ما يحمله من قيم وما يقوم به من سلوكيات. ومن أمثلة الأهداف:

- يصدر حكمه على المشكلات من وجهة نظر علميه وليست ذاتية.
- الاستعداد لتغيير حكمه في ضوء النتائج العلمية.

وهكذا يمكن القول إن الهدف من صياغة الأهداف في المجال الوجداني هو أن يكون المعلم واعيا للأهداف التي يرغب في تحقيقها لنمو شخصية المتعلم في جانبها النفسي كشخصية محددة لها سماتها واتجاهاتها الخاصة، التي يمكن من خلالها الوصول بالفرد لأن يصبح شخصية منفردة تتكامل اعتقاداته واتجاهاته واستعداداته وقيمه في فلسفة كلية شاملة، تسم حياته وتطبعها بطابع مميز. وهذه هي قمة «عملية التذويت» (كرتوول وآخرون).

تصنيف الأهداف في المجال النفس حركي:

يهتم هذا المجال بالأهداف المرتبطة بالمعالجة اليدوية manipulation، والمهارات الحركية المرتبطة بالتآزر الحسي الحركي، كالكتابة والكلام والأشغال والمهارات المرتبطة بالعضلات الدقيقة بصفة عامة.

وتحتاج معلمة الروضة والمتعاملين مع الأطفال في مراحل العمر الصغيرة إلى فهم طبيعة الأهداف في هذا المجال نظرا لطبيعة الطفل في مراحل العمر الأصغر، ونظرا لأن معظم وغالبية أنماط سلوكهم أو تعلمهم ترتبط بصورة أو بأخرى

بضرورة تنمية مثل هذه المهارات الحركية. وقد قدم كبلر وزملاؤه (Kibler, et, al..., 1970) تصنيفاً للأهداف في المجال النفس ـ حركي يعتمد على تسلسل أحداث النمو (Berliner, 1979) في بعدين: **البعد العضلي** ويتدرج من الأنشطة الحركية المرتبطة بالأعضاء الكبيرة للجسم إلى الأنشطة الحركية المرتبطة بالعضلات الدقيقة. **والبعد اللغوي** وهو ما يرتبط بمهارات التواصل مع الآخرين.. وبذلك صنفت الأهداف في هذا المجال إلى أربع فئات أساسية هي: (رجاء أبو علام، ١٩٨٦).

- حركات الجسم الكبيرة.
- حركات الجسم الدقيقة.
- حركات تفاهم غير لفظي.
- السلوك اللغوي.

*** حركات الجسم الكبيرة**

تركز أهداف هذه الفئة على الاهتمام بتنمية الحركات الإجمالية للجسم ككل. وهي تهتم بالتأكيد على الدقة والسرعة في أداء هذه الحركات التي تعتمد على العضلات الكبيرة مثل:

- أن يجري مسافة...
- أن يسبح مسافة...
- أن يرمي الكرة مسافة...

*** الحركات ذات التآزر الدقيق: (التناسق الدقيق)**

وتهتم هذه الفئة من الأهداف بتنمية إمكانات التناسق الحركي لأداء مهارة معينة، كحركة اليد والأصابع والعين عند إمساك القلم والكتابة على نحو واضح، أو تآزر العين مع اليد عند العزف على البيانو. من أمثلة الأهداف:

- أن يكتب بالقلم كلمة.
- يعزف قطعة موسيقية على البيانو.
- أن يركّب جهازاً في المختبر.

*** التواصل غير اللفظي:**

وتهتم هذه الفئة بتنمية مهارات التواصل غير اللفظي والتي كثيراً ما يطلق عليها لغة الإشارة والتواصل دون استخدام الكلمات، وإنما من خلال حركات تعبر

عن المعنى المراد توصيله، وتتمثل في تعبيرات الوجه، كالتعبير عن حالة خوف أو مشاركة وجدانية للآخرين، أو حركات إيمائية تعبر عن بعض الأحداث. ومن أمثلة أهدافها:

- أن يعبر من خلال الوجه عن مشاركته الوجدانية لأحداث معينة.
- أن يعبر عن حالة الخوف بحركات معينة.
- أن يلمح عن موافقته لرأي أبداه الآخرون.

*** مجموعة السلوك الفظي (اللغوي)**

حيث تهتم أهداف هذه الفئة بتنمية مهارات الأفراد في الكلام واستخدام اللغة للتواصل مع الآخرين، وإنتاج الصوت، وتكوين الكلمات وتآزر الصوت مع الملامح. مع التأكيد على النطق الواضح، والتنغيم للصوت تبعا لطبيعة الموقف (موقف استفهامي، استنكاري، خطابي).

ومثال ذلك:

- ينطق الأصوات المتحركة بشكل سليم.
- يتكلم كلاما مفهوما.
- يعبر بالتنغيم عن مواقف محددة (استفهامية - استنكارية - عاطفية).

معنى التعلم ومفاهيمه الأساسية

- ثانياً : معنى التعلم
- أهم المفاهيم المرتبطة بالتعلم
  - المثير والاستجابة .
  - الدوافع والتعلم .
  - مفهوم التعزيز ودوره في التعلم .
  - تنظيم الموقف التعليمي .

الفصل السادس
معنى التعلم ومفاهيمه الأساسية

تشمل مجموعة العمليات النفسية المرتبطة بالخبرة، كل ما يتخذ من مواقف وترتيبات وإجراءات بهدف مساعدة الطفل على المرور بالخبرات التعليمية والاستفادة منها وتحقيق أهدافها.

وهذه المجموعة من العمليات تدخل ضمن ما نسميه بعمليات التعلم والتعليم، فما أهم المفاهيم والمباديء المرتبطة بذلك؟ وما نماذج التعلم والتعليم المناسبة لطفل الروضة التي تستمد مبادئها من مفاهيم التعلم؟

معنى التعلم:

يتفق الباحثون في ميادين التربية وعلم النفس على أن التعلم هو «العملية التي نستدل عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد، والناجمة عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة» (نشواتي، ١٩٨٥).

* **وفي تعريف آخر**: التعلم هو عملية تغير شبه دائم في سلوك الفرد، لا يلاحظ بشكل مباشر، ولكن يستدل عليه من السلوك، وينشأ نتيجة الممارسة والتدريب (الشرقاوي، ١٩٨٨).

وبالنظر إلى هذين التعريفين يمكننا أن نلاحظ ما يلي:

١ ــ أن عملية التعلم ذاتها لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة مثلها مثل كثير من المفاهيم الفيزيائية كالطاقة، والقوة وغيرها، وإنما نستدل على حدوث التعلم بصورة غير مباشرة ومن خلال التغيرات التي تطرأ على الأداء.

٢ ــ أن هذه التغيرات التي تطرأ على الأداء لا بد وأن تكون نتيجة تفاعل أو ممارسة يقوم بها المتعلم، ولذلك فإن التغير في الأداء الذي يرجع إلى التعلم لابد وأن

نميزه عن التغيرات في الأداء التي ترجع إلى عوامل أخرى مثل التعب، أو النضج، أو الأدوية.

٣ ــ أن التغير الذي يطرأ على السلوك يتميز بنوع من الثبات، فقد يتغير سلوك أو أداء الفرد نتيجة لعوامل التعب، أو تعاطي المخدرات أو العقاقير، ولكن بزوال أثر هذا التعب وهذه العقاقير يعود الأداء إلى طبيعته. أما في عملية التعلم فإن التغير يظل ثابتا لفترات طويلة.

وهكذا يمكننا أن نقول إن التعلم هو تغير في الأداء أو سلوك ثابت نسبيا، ناجم عن الخبرة والتدريب، ويستدل عليه من الأداء.

أهم المفاهيم المرتبطة بالتعلم

أولا: المثير والاستجابة

يعتبر هذان المفهومان من المفاهيم الأساسية المستخدمة في سيكولوجية التعلم. ويمكن تعريف المثير بأنه **الشيء أو الحادث** الموجود في البيئة الخارجية، والذي يمكن أن نفترض أن له علاقة بسلوك ما يقوم به الفرد، أي هو الحادث أو الشيء الذي يؤدي إلى تغير سلوك الفرد. (نشواتي، ١٩٨٥).

وتختلف المثيرات الموجودة في مواقف التعلم وتتعدد، ويرجع ذلك إلى اختلاف وتعدد مواقف التعلم وما يرتبط بها من مؤثرات مادية واجتماعية. لذلك فقد اختلف العلماء فيما إذا كانت المثيرات تقتصر على المثيرات الخارجية كالمثيرات الفيزيائية فقط والقابلة للملاحظة بصورة مباشرة، أم أن هناك مثيرات أخرى داخلية قد لا تقل في أهميتها في ضبط السلوك عن المثيرات الخارجية. وقد استقر الرأي على أثر كلا النوعين من المثيرات، الخارجية والداخلية على المتعلم. فمثلا الأحداث الخارجية التي قد يتعرض لها الكائن الحي مثل الضوء أو الصوت أو سماع أغنية في المذياع أو مواجهة موقف صعب يحتاج إلى حل، كلها تمثل مثيرات خارجية. إلا أنه في بعض الأحيان قد نلاحظ أن الفرد قام وتناول قاموسا لغويا وبدأ في البحث عن معنى كلمة معينة. هذه الاستجابة وتناول القاموس قد يكون مثيرها غير ظاهر وغير خارجي، كأن يكون الفرد تذكر محاضرة سمعها وسمع فيها بعض الكلمات الغامضة، وأثناء استدعائه وتذكره لما دار في هذه المحاضرة وجد

نفسه مستثارا للبحث عن معاني بعض الكلمات، بالرغم من أنه بالملاحظة الخارجية لا يوجد شيء يمكن ملاحظته وتسميته مثيرا.

إذن كلا النوعين من المثيرات موجود، مثيرات خارجية ومثيرات داخلية، إلا أن استجابة الفرد لهذه المثيرات يتوقف على عدة شروط: منها ما يرتبط بالكائن الحي، ومنها ما يرتبط بخصائص ومكونات هذه المثيرات (الشرقاوي ١٩٨٨).

أما الاستجابة: فهي ما يصدر عن الفرد في الموقف من سلوك أو أداء. وتتنوع مستويات الاستجابات وتتعدد إلى حد كبير، وتتراوح بين أفعال انعكاسية لا إرادية إلى ألوان من السلوك المعقد كالتفكير وحل المشكلات. والاستجابة كالمثير يجب أن تكون قابلة للملاحظة والتعيين والقياس أيضا. والاستجابات مثل المثيرات قد تكون داخلية أو خارجية (ظاهرية). فالاستجابة الظاهرية يمكن ملاحظتها مباشرة مثل قراءة نص، أو الضغط على زر التلفزيون لفتحه، أما الاستجابة الداخلية غير الظاهرية فهي استجابات لا يمكن ملاحظتها بصورة مباشرة، وإنما يستدل عليها من نتائج السلوك، ومن أمثلتها تذكر بعض الأفكار واستدعاؤها.

ثانيا: الدوافع والتعلم

إن مفهوم الدافع مفهوم مركب يشمل مفاهيم الاستثارة والتنشيط والحاجة و الحافز والهدف والباعث. وعلى الرغم من أن هناك بعض الخلط بين هذه المفاهيم، إلا أننا نؤكد أن مفهوم الدافع هو المفهوم الأكثر عمومية. وتشير كل الكتابات في مجال الدوافع إلى أن الدافع مفهوم، أو تكوين افتراضي، أو حالة داخلية نستنتج نوعيتها من الشواهد السلوكية التي يقوم بها الفرد.

لذلك فهو يعرف بأنه «حالة من التوتر وعدم الاتزان، تنشأ عن حيد أو انحراف بعض العوامل البيولوجية أو النفسية المثلى اللازمة لحفظ بقاء الكائن الحي، يكون من شأنها أن تحرك الكائن للقيام بنشاط ما من أجل إعادة الاتزان وإزالة التوتر». (زكي صالح، ١٩٧٢).

«أو هو حالة داخلية تؤدي إلى استثارة النشاط وتوجيهه والعمل على استمراره، حتى يصل الكائن الحي إلى الهدف الذي يشبع دوافعه». (أبو علام ١٩٨٦).

والدافع بهذا المعنى يلعب دورا هاما في السلوك ويمكن اجمال ذلك فيما يلي :

١ ــ زيادة مقدار الطاقة والجهد المبذول من قبل المتعلم .

٢ ــ نشوء حالة «الحافز» نتيجة زيادة توتر الفرد الناشيء عن نقص الحاجة .

٣ ــ تنظيم السلوك وتوجيه نحو هدف معين يرتبط بالنقص الذي يشعر به الفرد في حاجة من حاجاته .

٤ ــ التكيف للظروف الخارجية ، حيث إن مواجهة الكائن أو الفرد لأي تغير في مستوى المثيرات التي يتعرض لها يؤثر في حدة الاستجابات ونوعيتها ومحتواها .

ولقد شغل العلماء لفترات طويلة بموضوع العلاقة بين الدوافع والتعلم ، حيث يؤكد الجميع على أن الانسان يتعلم في ضوء الدافع الذي يحركه نحو اشباع حاجاته ، ويحقق أهدافه . وتتنوع حاجات الانسان ، فهناك الحاجات الفسيولوجية ، كالحاجة إلى الطعام والشراب والنوم والراحة ، والحاجات النفسية والاجتماعية كحب الاستطلاع ، والانجاز والتقدير ، والانتماء وغيرهما . وتلعب الدوافع والحاجات النفسية والاجتماعية الدور الرئيسي في عمليات التعليم والتعلم ، ونادرا ما تستخدم الدوافع الأولية في مواقف التدريس أو التعلم الإنساني ، والسؤال الرئيسي هنا هو : **هل تؤدي زيادة الدوافع دائما إلى تسهيل التعلم؟**

تؤكد الأدلة التجريبية أن زيادة الدافع إلى حد معقول تؤدي إلى تسهيل الأداء والإقبال على التعلم ، إلا أن الدرجات والمستويات المتطرفة من الدافعية (بالقوة أو الضعف) تؤدي إلى تدهور وتعطيل التعلم . فالدافعية الزائدة عن الحد قد تؤدي إلى حالات انفعالية حادة كالقلق والانهيار ، كما أن نقصان الدافعية عن حدوده المثلى تؤدي إلى التبلد الانفعالي والكسل ، وفي كلتا الحالتين يتعطل التعلم . ويتوقف تأثير الدافع في توجيه واستثارة السلوك على عدد من العوامل تشمل الفرد نفسه ، والموقف الخارجي ، وطبيعة الدافع ، وقوة الدافع ، ولذلك قد نجد أن سلوك الفرد يتميز بالنشاط والرغبة في الأداء في بعض المواقف دون مواقف أخرى . وذلك يرجع إلى مستوى دافعيته ، والتي ترتبط بحاجاته الداخلية من ناحية ، وبظروف الموقف الخارجي وما يتضمنه من مثيرات خارجية من ناحية أخرى ، وبطبيعة هذا الموقف الدافع ومدى تهديده لحياة الكائن الحي من ناحية ثالثة .

وفي دراسة قام بها «برسن» (أبو حطب، ١٩٧٧) لقياس دور العوامل الدافعية في الحل الاستبصاري، وجد أن اختلاف مستويات الحرمان من الطعام للشمبانزي كان لها أثرها على سلوك تلك الحيوانات وحلها للمشكلة. ففي مستويات الحرمان البسيطة (دافعية بسيطة) استغرقت الحيوانات وقتاً أطول، ولم تحاول أن تبتكر حلولاً استبصارية راقية، وكان من السهل تحويل انتباهها عن الهدف بسهولة. أما في مستويات الحرمان المتوسطة (دافعية متوسطة) فقد أظهرت الشمبانزي كفاءة عالية في الأداء، وتميز سلوكها بالمرونة واستخدام لمهاراتها المختلفة، ووضوح في الهدف الذي تسعى لحل المشكلة من أجله (الوصول إلى الطعام). أما في مستويات الحرمان الشديدة (دافعية شديدة) فقد صارت الحيوانات أقل كفاءة، حيث أن شدة الجوع دفع الحيوان لأن يركز على الطعام فحسب، مما أدى إلى ضيق في مدى انتباهه، وعدم القدرة على إدراك مختلف أجزاء ومكونات الموقف التي لها أهميتها في حل المشكلة.

تصنيف الحاجات

تنشأ الحاجات لدى الفرد إما عن طريق تغيرات داخلية فسيولوجية، أو نتيجة ظهور بعض المثيرات الخارجية في بيئة الفرد. (الشرقاوي، ١٩٨٧). والواقع أن كثيراً من حاجات الفرد ودافعيته هي حاجات متعلمة أو مكتسبة من البيئة الخارجية، فتعزيز السلوك المرغوب فيه لدى الطفل عن طريق الابتسامة أو كلمات التشجيع، أو الانتباه تؤدي إلى أن يتعلم الطفل «حاجة موافقة الآخرين» أو «الحاجة إلى تقدير الآخرين». لذلك كثيراً ما نقول إن حاجات الإنسان ولاسيما الحاجات الثانوية هي في مجملها حاجات متعلمة أو مكتسبة من البيئة.

وتتعدد نماذج وتصنيفات الحاجات، إلا أن من أشهرها ذلك التصنيف الذي قدمه «ماسلو» (Maslow, 1943) والذي يعرف بالتصنيف الهرمي للحاجات، ويرى «ماسلو» أننا ينبغي أن ننظر إلى الفرد ككل مركب، فالشخص ككل هو الذي يكون مدفوعاً وليس جزء منه فقط، لذلك فإن السلوك المدفوع من الممكن أن يشبع حاجات متعددة في نفس الوقت. ويوضح «ماسلو» ذلك بأن حاجات الإنسان لها ترتيب خاص، يمتد من أدنى الحاجات، وهي الحاجات الجسمية الفسيولوجية إلى أكثر الحاجات نضجاً وتمدينا وهي الحاجات النفسية في نظام

هرمي، وأن الأهمية النسبية لإشباع الحاجات التي في المستوى الأعلى من السلم لا تظهر أو تتكون حتى يتم إشباع الحاجات التي في القاعدة. وفي هذا المعنى فإن الحاجة ذات المستوى الأرقى لا تظهر حتى يتم إشباع الحاجة الأكثر غلبة، في المستوى الأدنى، وإن الحاجة التي تشبع لا تعد حاجة بعد. ولذلك فإن إشباع حاجة من الحاجات تتيح الفرصة لانطلاق الفرد لإشباع حاجات أخرى.

ويفترض «ماسلو» ستة مستويات لنظام الحاجات النفسية وهي:

الحاجة الجسمية الفسيولوجية: وتأتي في قاعدة هرم الحاجات، وهي الحاجة الأساسية، وتتمثل في السعي للحصول على الطعام والماء والهواء والإشباع الجنسي.

الحاجة إلى الأمن والطمأنينة: وتتمثل في تجنب الأخطار الخارجية، أو كل ما يؤذي الفرد.

الحاجة إلى الحب: وتتمثل في الحاجة إلى الحصول على الحب والعطف والاهتمام والسند الانفعالي من خلال شخص أو أشخاص آخرين.

الحاجة إلى التقدير والاحترام: وهي الحاجات التي ترتبط بإقامة علاقات مشبعة مع الذات ومع الآخرين، حيث يحتاج الفرد لأن يكون مقبولاً ومقدراً وله مكانة، وألّا يكون مرفوضاً أو منبوذاً من الآخرين.

الحاجة إلى تحقيق الذات: وتعني حاجة الفرد لإثبات وجوده وسط الجماعة التي يعمل معها. وترتبط بالتحصيل والإنجاز والتعبير عن الذات. لذلك فهو يسعى لأن يقوم بأفعال وتصرفات مفيدة وذات قيمة له وللآخرين.

الحاجة إلى الفهم والمعرفة: وهي تظهر في الرغبة في الكشف، وحب الاستطلاع وفهم ما يحيط به من أمور. ويرى «ماسلو» أن هذه الحاجة قد تكون واضحة عند بعض الأفراد أكثر من غيرهم، وقد يمارسها البعض بصورة أعمق من البعض الآخر، وذلك كما يظهر في اهتمام البعض بالتحليل والتنظيم والربط وإيجاد العلاقات بين الأشياء التي تظهر أو توجد أمامهم.

أمثلة لبعض الدوافع وعلاقتها بالتعلم

١ ـ دوافع الاستكشاف والاستطلاع

بيّن «ماو» و«ماو» (Maw & Maw, 1965) في دراستهما عن الرغبة في الاستكشاف في مجال العمل المدرسي الخصائص التالية في سلوك الأطفال:

١ ـ الاستجابة الإيجابية للعناصر والمكونات الجديدة أو الغريبة أو غير المألوفة.

٢ ـ حاجة الفرد لمعرفة المزيد عن نفسه وعن البيئة المحيطة به.

٣ ـ المثابرة في فحص واكتشاف الأشياء.

مثل هذه الدراسة تؤكد حقيقة هامة، وهي أن الإنسان والكائنات الحية بصفة عامة لديها مثل هذا الميل نحو التعرف والاستطلاع لكل ما يحيط بهم في بيئاتهم. وقد أثبتت دراسات أخرى على بعض القردة أنها منذ أيامها الأولى وقبل أن تكتسب أية خبرات من البيئة المحيطة تسعى إلى الوصول إلى الأشياء الموجودة خارج أقفاصها. كذلك أظهرت بعض الفئران في دراسة أخرى تطلعاً ورغبة في الاستكشاف في حد ذاتها، حيث أنها في إحدى التجارب حاولت عبور شبكة مكهربة لكي تتاح لها فرصة استكشاف متاهة على الرغم من عدم وجود أي طعام أو شراب في المتاهة. (حسن عيسى، ١٩٨٥).

وفي تجربة أخرى قام بها مادي (أبو حطب، ١٩٧٧) على مجموعة من أطفال الحضانة، حيث وضع أمامهم منضدة عليها مجموعة مكونة من ٨ لعب. وسمح لهم باللعب بها والتعرف عليها وتداولها. ثم قام بعد ذلك وأعد خمس طاولات، وجعل على إحدى الطاولات مجموعة من اللعب الجديدة تماماً التي لم يرها الأطفال من قبل. وقد طلب من الأطفال أن يختاروا من هذه الطاولات الخمس طاولة واحدة ويلعبوا بما عليها. وقد لاحظ ما يلي:

١ ـ أن الأطفال كان إقبالهم كبيراً على المنضدة التي عليها ما نسبته ٧٥٪ من اللعب الجديدة.

٢ ـ أن الطاولة التي عليها لعب جديدة مائة بالمائة لم تحظ بإقبال الأطفال عليها.

٣ ـ أن الطاولة التي عليها نفس مجموعة اللعب الأصلية لم تحظ بإقبال الأطفال عليها أيضاً.

وقـد استخلص البـاحـث من هـذا أن الـطفـل يـسعـى إلى التـعـرف والاستكشاف، ويميل إلى استطلاع المثيرات الجديدة، إلا أنه يأنس إلى الأشياء التي يألفها أيضاً. ولذلك فإن الخبرة وعدم التكرار هام جـداً في استثارة دافعيـة الطفـل وإقباله على التعامل معه واستكشافه، مع عدم العرض المفاجىء الـذي قد يستثـير الخوف أو الإحجام كما هو الحال في المثال السابق.

وفي دراسـة أخـرى «لمـاو ومـاو» أيضـاً (Maw & Maw) تبـين أن الـرغبـة في الاستكشـاف تعتـبر من الـدوافـع الأسـاسيـة للتعلم والابتكـار والصحـة النفسيـة للطفل، وقد اقترح «ماو وماو» ضرورة الاهتمام بـالتطبيقـات والأساليب التي تـوجه انتباه الطفل نحو الاستكشاف، ونحو الأشيـاء والموضـوعات المـرتبطة بـاهتمامـاتهم وميولهم.

٢ ــ الدافع للإنجاز

نـالت دراسة دوافـع الإنجـاز من علماء النفس اهتـمامـاً كبيـراً منـذ أن قـدم ماكليلاند سلسلة دراساته عن هذا الدافع وأهميته في التعلم.

ويعرف دافع الإنجاز بأنه الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفـوق، أو هو ببساطة الرغبـة في النجاح. لـذلك كثيـراً ما يعـرف بأنـه حالـة داخلية مـرتبطة بمشاعر الفرد، توجه نشاطه نحو التخـطيط للعمل، وتنفيـذ هذا التخـطيط بصورة تسعى إلى التفوق الذي يؤمن به الفرد ويعتقد فيه. ومفهـوم الإنجاز بهـذا المعنى لا يعني السعي للحصول على درجات مرتفعة في امتحان مـا، أو شغل وظيفـة ما، أو الحصول على مرتب مرتفع، وإنما هـو التخطيط لتحقيق الامتيـاز، والرغبـة في أداء الأشيـاء على نحـو أفضل وأسرع، وبقـدر أكبر من الكفـاءة والاقتـدار. (الأعسر، ١٩٨٣).

وتعتبر مرحلة ما قبل المدرسة من أهم مراحل تنمية هذا الدافع لدى الطفل، حيث تؤكد الأبحاث في هذا المجال على أن هذه الـدوافع متعلمـة، وتؤثر أسـاليب التنشئـة الأسرية والاجتماعية في إكسـابها لـلأطفال بصـورة كبـيرة. وقـد أظهـرت الدراسات (Winterbottan, 1058) أن أمهات الأولاد ذوي دوافع الإنجاز المرتفع في عمر ٨، ١٠ سنوات تميـزن عن أمهات ذوي دوافـع الإنجاز المنخفض في أسـاليب معاملتهن لأطفالهن بما يلي:

١ ــ تشجيع السلوك الاستقلالي للأطفال.
٢ ــ تشجيع سلوك الاتقان للأطفال.
٣ ــ استخدام أساليب الإثابة والتشجيع والدفء العاطفي.
٤ ــ وضوح الأهداف والمستويات التي يتوقعها من أطفالهن.

وقد اتجهت كثير من المؤسسات التعليمية والتدريبية إلى توفير برامج تربوية الغرض منها زيادة دافع الإنجاز لدى الأفراد لما لهذا الدافع من أهمية كبيرة في استثارة الأفراد وتدريبهم على الإنجاز بمستويات جيدة.

وكما سبق أن أشرنا، فإن مرحلة الطفولة المبكرة من أنضل المراحل التي يمكن أن نبدأ بتدريب الطفل فيها على مثل هذه السلوكيات التي تميز ذوي دافع الانجاز المرتفع، سواء كان ذلك التدريب يتم من خلال المنزل وعن طريق الأم والأسرة، أو من خلال الروضة وعن طريق المعلمة والأنشطة التربوية المختلفة. وقد بينت دراسات «ماكليلاند» وزملائه (١٩٦٥) مجموعة من الخطوات الإجرائية التي تعتمد عليها عمليات التدريب لتنمية هذا الدافع والتي تتلخص فيما يلي:

تشجيع الطفل على الالتزام بالقيم الاجتماعية الأساسية، مثل الاعتماد على النفس، تحمل المسئولية نحو ما يصدر عنه من أفعال، التدريب على إعداد خطة للعمل، التدريب على مهارات واستراتيجيات الأداء المختلفة مثل المبادأة، والابتكار والتجديد، الاعتدال في المجازفة، الاستفادة من نتائج التغذية الراجعة، تحديد مستويات للاتقان، تحديد أهداف واقعية، التدريب على طرح البدائل والاحتمالات للمواقف المختلفة، التدريب على العمل الاستقلالي، التدريب على تقويم الأداء بصورة موضوعية مستقلة عن رأي الآخرين. (الأعسر، ١٩٨٣).

٣ ــ دافع المعالجة (تناول الأشياء)

يتمثل هذا الدافع في ميل الأطفال وشغفهم الكبير بتناول الأشياء، وتفحصها، والتعرف عليها عن قرب. ويعتبر هذا الميل بمثابة الأساس لكثير من أنواع التعلم؛ كالتعلم بالاستقصاء، أو الاستطلاع، أو الابتكار.

وتعتبر الرغبة في تناول الأشياء ومعالجتها ميزة تميز الكائنات الحية بصفة عامة، سواء على المستوى الإنساني، أو الحيواني (أبو حطب ١٩٧٧). فمن

المعروف أن الأطفال الصغار يسعدون في القيام بالأعمال بأنفسهم كالجري، والتسلق، والقفز، والفتح، والغلق، واستكشاف الأشياء، وتفحصها، ومعرفة ما بداخلها، أو كيف تعمل، ولماذا تعمل؟ وما يصدر عنها من أصوات. ويلاحظ بصفة عامة أن الأساس في التعامل مع كل هذه الأشياء هو التعامل المباشر بين الطفل والشيء الذي أمامه أو يرغب في أدائه، ولا يفضل وجود «الوسطاء». كما أنه على استعداد لتحمل الصعاب والألم حتى يمكنه تحقيق ما يود عمله. ويبدو واضحاً مثلاً حين يتعلم الطفل المشي، فهو يجذب نفسه ويتقدم بضع خطوات ثم يسقط ويحاول أن يقوم مرة أخرى ويحاول من جديد وهكذا. هذا النشاط وهذا الإصرار لا تعادله ولا ينتظر منه الطفل أي مكافأة خارجية، وإنما هو سلوك تلقائي يعبر عن حاجة أساسية من حاجات الإنسان، ويجد فيها لذة كبيرة. لذلك كانت إتاحة الفرصة أمام الطفل لتناول الأشياء والتعامل المباشر معها أساساً هاماً من الأسس التي يمكن أن تسهم مستقبلاً في نمو قدرات عقلية راقية كالتفكير الابتكاري، وحل المشكلات، ومواجهة المواقف الصعبة. (دياب، ١٩٨٧).

٤ ــ الدافع المعرفي

يتمثل هذا الدافع في الرغبة في المعرفة والفهم وإتقان المعلومات. وقد عرف بعض الباحثين (أبو حطب، ١٩٧٧) هذه الحاجة بأنها «حاجة إلى إعادة بناء وتنظيم المواقف بطريقة أكثر تكاملاً وأوضح معنى، وأنها حاجة تسعى إلى فهم العالم الخارجي، وأنه كلما تمكن الإنسان من فهم ما يحيط به وتمكن من التعامل معه كلما قلّت حالات التوتر والإحباط، في حين أن عدم الفهم وعدم الوضوح تؤدي إلى التوتر والإحباط. لذلك إذا وجد الفرد في موقف غامض تعوزه المعلومات الكافية للوصول إلى الفهم، فإن ذلك يؤدي إلى حالة من التوتر والإحباط وظهور مشاعر سلبية بالنسبة للموقف. كما أنه إذا كانت حالة التوتر والإحباط متوسطة الحدة فقد تؤدي إلى جهود إيجابية لإعادة بناء الموقف، وتنظيمه، وزيادة فهمه. وقد قدم فستنجر (عثمان، ١٩٧٨) فكرة التناقض المعرفي والتي اعتبرها أحد مظاهر الدافعية المعرفية، وبين من خلال هذا المفهوم كيف أن الإنسان يسعى دائماً في أن تكون معارفه على درجة عالية من المنطقية والاتساق وعدم التناقض، وأنه حينما تتسق الأفكار لا توجد حالة التنافر المعرفي، بل يبقى الإنسان في حالة تآلف معرفي، أما إذا تناقضت الأفكار والمعلومات مع بعضها فإن حالة التناقض المعرفي

تنشأ، وتدفع الإنسان إلى السعي لاختزالها. لذلك فمرحلة الرياض مرحلة لها أهميتها في استغلال هذا الدافع، حيث إن الطفل يحيط به العديد من الظواهر الغامضة والمواقف التي تحتاج إلى استكشاف. وبقدر ما تهيىء المعلمة فرصاً للتنافر المعرفي، بقدر ما تساعد الطفل على استغلال هذه الحاجة، وتسهم في نمو هذا الطفل من جوانبه المختلفة، خاصة وأن هذا الدافع له صلة وثيقة بدوافع الاستطلاع والاستكشاف والمعالجة التي أشرنا إليها من قبل.

ثالثاً: مفهوم التعزيز ودوره في التعلم

يسعى الإنسان باستمرار إلى أداء الأعمال المرغوب فيها محاولاً الحصول على الخبرات الإثابية وتجنب الخبرات العقابية، وهو يفعل ذلك لمعرفته الأكيدة بأن السلوك المرغوب فيه يتبع عادة بالتعزيز والاستحسان، في حين أن السلوك غير المرغوب فيه يتبع بالعقاب.

لذلك تناولت جميع نظريات التعلم مفهوم التعزيز، وأفردت له دوراً هاماً رئيسياً في عمليات التعلم. ويعتبر «ثورنديك» (١٩١١) من أهم العلماء الذين أكدوا على هذا المفهوم، والذي يفترض أنه في حالة الارتياح التي تعقب الاستجابة فإن الرابطة بين المثير والاستجابة تقوى وتزيد من احتمال حدوث هذه الاستجابة في المستقبل. كما أن عدم الارتياح الذي يعقب استجابة ما يؤدي إلى ضعف الرابطة بين المثير والاستجابة.

كذلك فقد اعتبر «بافلوف» (١٩٢٧) أن تكرار الاقتران بين المثير والاستجابة، ومصاحبة هذا الاقتران بالحصول على الطعام (المعزز)، هو المسئول الأول عن التعلم، وأنه عندما توقف الباحث عن تقديم الطعام (التعزيز) فإن الاستجابة الشرطية المتعلمة توقفت عن الظهور (ظاهرة الانطفاء).

أما «سكنر» فإن نظريته قامت أساساً على مفاهيم التعزيز وأهميته في تشكيل السلوك، وقدم العديد من المفاهيم المرتبطة بالتعزيز مثل مفاهيم التعزيز الأولى، والتعزيز الثانوي، والتعزيز السالب، والتعزيز الموجب، ومفاهيم الثواب والعقاب، باعتبار أن كل هذه المجموعة من المفاهيم ذات صلة وثيقة بتعلم السلوك المرغوب فيه وبتشكيل السلوك في الاتجاه المرغوب فيه. فماذا يقصد بكل مفهوم فيها؟

١ ــ المعززات الإيجابية

ويقصد بها الأشياء أو المثيرات التي يؤدي تـوفرهـا في موقف من المـواقف إلى زيادة احتمال تكرار حدوث استجابة معينة، مثل ابتسامة المعلمة، أو قطعـة الحلوى التي تعقب صدور استجابة معينة من الطفل.

٢ ــ المعززات السالبة

وهي الأشيـاء أو المثيرات التي تؤدي سحبهـا أو إزالتها من مـوقف إلى زيـادة احتمال تكرار حدوث استجابة معينة، أي عندما يتم إزالة بعض المثيرات أو الأشياء غير المرغوب فيها من الموقف فإن احتمال حدوث الاستجابة المطلوبة يقـوى ويزداد. مثـال ذلك إنهاء حـالة العقـاب أو الأذى عن الطفـل يؤدي إلى زيادة احتـمال تكرار الاستجابة المرغوب فيها. ويلاحظ هنا أن المعززات سـواء كانت إيجـابية أو سلبيـة فإنها تؤدي إلى زيادة احتمال تكرار السلوك موضع الاهتمام.

٣ ــ المعززات الأولية والمعززات الثانوية

وترتبط المعززات الأولية بتلك المثيرات أو الأشياء التي تنتج آثـاراً في السلوك دون تعلم سـابق مثل الشراب والـطعـام اللذان يعتـبران من المعـززات الإيجـابيـة الأولية. أما المعززات الأولية السلبية فهي مثل الصدمة الكهـربائيـة، الضوضـاء، الحـر، البرد، وهي بمثـابة معـززات سالبـة لأن حذفهـا وإزالتها من المـوقف يقوي حدوث الاستجابة المرغوبة، وهي أولية لأنها تؤثر في السلوك دون تعلم سابق.

أمـا المعززات الثـانويـة فهي المعززات الأكـثر استخدامـاً في مـواقف التعلم الإنسـاني، والتي ترتبط بـإشباع الحـاجات المكتسبـة لدى الإنسـان مثـل المـديـح، والجـوائز والمكـافآت، والتقـدير، والاحـترام وغيرهـا. كذلـك قـد تكتسب بعض المثيرات الحيادية (مثل الضوء الأحمر مثـلاً) قدرة عـلى تعزيـز الأداء نتيجة ارتبـاطها بمعززات أولية. فإذا تعلم الفأ الضغط على الرافعة من أجل الحصول على الطعام، ثم اقترنت هذه الاستجابة بضوء أحمر مثلاً، فإن هذا المثير الجـديد (الضـوء الأحمر) يكتسب خاصية التعزيز، ويصبح قادراً على استدعاء الاستجابـة وتكرار حـدوثها، ويسمى في هذه الحالة ثانوياً.

٤ ــ جداول التعزيز

قدم «سكنر» أسلوباً للتعزيز عرف باسم جداول التعزيز. فهو يرى أن التعزيز قد يكون مستمراً أو متقطعاً. والتعزيز المستمر هو التعزيز الذي يقدم عقب كل استجابة. أما التعزيز المنقطع فهو التعزيز الذي لا يقدم عقب كل استجابة، وإنما قد تعزز بعض الاستجابات ولا تعزز أخرى. كذلك فقد أشار سكينر إلى أن هناك نوعين للتعزيز المنقطع، هما التعزيز على فترات (الزمني)، والتعزيز النسبي.

أما التعزيز على فترات فهو الذي يُقدم على فترات زمنية محددة (ثلاث دقائق، خمس دقائق وهكذا). أما التعزيز النسبي فهو يراعي نسبة الاستجابات المعززة إلى الاستجابات الكلية، مثل تعزيز استجابة واحدة من كل ثلاث أو أربع أو سبع استجابات.

وسواء كان التعزيز نسبياً زمنياً أم فترياً، فإنه قد يأخذ إما شكلاً ثابتاً أو متغيراً، بحيث يمكن أن يتكون عندنا أربعة جداول تعزيزية؛ هي جدول التعزيز النسبي الثابت، وجدول التعزيز النسبي المتغير، وجدول التعزيز الزمني الثابت، وجدول التعزيز الزمني المتغير.

وتُعتبر جداول التعزيز المتغير (زمنياً أو نسبياً) من أفضل جداول التعزيز التي تساعد على تقوية الاستجابة ومقاومتها للمحو والانطفاء. فعدم معرفة المتعلم بموعد التعزيز بالضبط يساعد على أن يحاول الكائن أداء معدلات عالية من الاستجابة المرغوبة، وذلك لعدم تمكنه من التنبؤ بحدوث التعزيز الثاني، الأمر الذي يجعل المتعلم في حالة نشاط دائم. كما تتميز الاستجابات المتعلمة من هذا الإجراء التعزيزي بمقاومة كبيرة جداً للمحو. فمثال ذلك عندما يقوم الطفل بالتطوع برفع يده للإجابة عن سؤال معين، أو أداء واجب مدرسي معين، فإن الاختيار العشوائي لأحد الطلاب المتطوعين بالإجابة يعزز هذا السلوك التطوعي، وتصبح استجابة رفع اليد أكثر تواتراً في المستقبل.

وعلى الرغم من تميز جدول التعزيز المتغير بارتفاع معدل الأداء، ومساعدة الاستجابة المتعلمة على مقاومة الانطفاء، إلا أنه قد يضع بعض المتعلمين في حالة من القلق والتوتر، وقد يؤدي بالبعض إلى شعور بالإحباط في حالة عدم حدوث التعزيز لفترات طويلة.

كما أننا كثيراً ما نكون بحاجة إلى استخدام التعزيز الثابت في مواقف معينة، خاصة إذا كنا بصدد تعليم الأطفال سلوكاً جديداً بالمرة. ففي بداية التعلم نحتاج إلى استخدام التعزيز الثابت، ثم نأخذ شيئاً فشيئاً في التدرج نحو استخدام التعزيز المتغير، حيث إن عملية تخفيض نسبة الاستجابات المعززة، أو فترة التعزيز تؤدي في نهاية المطاف إلى الاحتفاظ بالسلوك المرغوب فيه دون تقديم أي معززات على الإطلاق (whitlack, 1966)، بحيث نجعل الاستجابة في ذاتها فوق التعزيز، دون دعمها بأي معزز خارجي. وهو هدف تربوي نسعى للوصول إليه، بحيث يحتفظ المتعلم بالسلوك المرغوب فيه دون انتظار للمعززات الخارجية (نشواتي، ١٩٨٥).

أما العقاب: فهو عبارة عن تقديم مثيرات أو أشياء سلبية غير مرغوب فيها بغرض كبح الأنماط السلوكية غير المرغوبة عن الظهور، أو سحب مثيرات إيجابية مرغوب فيها من الموقف التعليمي أو من السباق السلوكي، بحيث يؤدي إلى اختفاء وزوال السلوك غير المرغوب فيه. وقد أكد علماء النفس المختلفين (ثورنديك ١٩١٣)، (سكنر ١٩٣٨) على أن أثر العقاب ليس مساوياً أو مكافئاً لأثر الثواب، وأنه ليس بالضرورة أن يؤدي العقاب إلى كف أو حذف السلوك بنفس القوة أو الطريقة التي يؤدي بها الثواب (التعزيز) إلى تقويته، فالتعزيز أكثر فاعلية من العقاب في مجال تغيير السلوك أو تعديله. ويمكن توضيح دور كل منهما على النحو التالي:

أثر التعزيز والإثابة في التعلم

بيّنت الدراسات المختلفة أن الإثابة أو التعزيز تؤثر في التعلم بطرق متعددة (Ausubel, 1909)، كما أن آثاره مضمونة في قدرتها على تغيير السلوك في الاتجاه المرغوب فيه وذلك للأسباب التالية:

١ ــ أن المكافأة أو الإثابة تقوم بدور الباعث، وتؤدي إلى جعل التعلم له معنى، حيث تساعد على الربط بين الاستجابات والأهداف المنشودة.

٢ ــ تؤدي الإثابة (المكافأة) إلى تحقيق مزيد من الطاقة وتوجيه السلوك نحو الهدف، أي أن الإثابة تعمل على إشباع الدافع.

٣ ــ تؤدي الإثابة إلى زيادة احتمال صدور الاستجابة التي عززت من قبل إذا تكرر الموقف.

فقد اختلفت بصدده الآراء، حيث أثبتت النتائج أن آثار العقاب ليست واحدة أو في اتجاه واحد باستمرار. فقد يؤدي العقاب في بعض الأحيان إلى تغيير السلوك في الاتجاه المرغوب فيه، وقد يكون هذا التغيير تغييراً مؤقتاً أو تغييراً لتجنب العقاب وليس نتيجة اكتساب السلوك المرغوب فيه، أو قد يزيد من احتمال تأكيد الاستجابة التي نود حذفها. وقد أشار «أوزابيل» (١٩٦٨) إلى أن العقاب أقل في قدرته، على توجيه المتعلم إلى المسار الذي يجب أن يتخذه، من التعزيز والإثابة. فالعقاب يخبر المتعلم أن استجابة أخرى يجب أن تصدر، ولكنه لا يخبره عما يجب فعله. أما المكافأة فإنها تشير بوضوح إلى أن نفس الاستجابة يجب أن تتكرر. كما أن العقاب قد يؤدي إلى كبت السلوك المعاقب أو قمعه انفعالياً، وليس إلى محوه أو انطفائه. كما قد يؤدي العقاب إلى تعلم سلوكيات جانبية غير سوية حتى يتجنب العقاب، وفي نفس الوقت لا يتعلم السلوك الصحيح. أو يؤدي العقاب إلى اكتساب عادات أو اتجاهات عدائية نحو مصدر العقاب، ثم تعميم هذا الاتجاه على كل ما يشبهه. لذلك فقد اهتم المربون بمفهوم العقاب والثواب في العملية التربوية ولاسيما مع الأطفال في مراحل العمر المبكرة. ويمكن إجمال أهم التوصيات في هذا الصدد بما يلي:

١ ــ إثراء حياة الطفل بالخبرات السارة وفرص النجاح المتكرر. فقد بينت دراسة «شارلوت بهلر» (Buhler, 1952) أن الأشخاص الذين احتفظوا بخبرات طيبة عن حياتهم الدراسية في مراحلها المبكرة كانت فرصهم في النجاح والإثابة أكبر من غيرهم.. وأكبر من مواقف العقاب أو الفشل.

٢ ــ التحكم في نسبة الثواب إلى العقاب. وقد قدم هذه الفكرة «كيرهارت وكيرهارت» (Kirhart & kirhart, 1972)، حيث أكّدا على أن المعدل الأفضل لنسبة الثواب إلى العقاب هو خمس إثابات لكل مرة عقاب. وأنه حينما تنقص هذه النسبة إلى إثابتين لعقاب واحد يبدأ ظهور الأمراض العصابية، خاصة بالنسبة للأطفال الذين يعانون من مشاعر النقص وعدم الكفاءة.

٣ ــ أنه في الحالات التي يستخدم فيها العقاب فلابد وأن يأتي في شكل نتائج أو مترتبات منطقية. فعندما يرتبط العقاب مباشرة بالسلوك غير السليم فمن

الممكن أن يدرك الطفل العلاقة بين الفعل وبين العقاب، ويفهم أن هذا العقاب جزاء لسلوكه، فيتعلم كيف يتجنب العقاب في مواقف مشابهة. إلا أن استخدام العقاب يتطلب ضرورة الابتعاد عن العقاب البدني، والألم النفسي، والقسوة الشديدة، وأن تقدم وتوفر للطفل السلوك البديل. (Walker & shea).

٤ ـ يفضل بصورة عامة استخدام العقاب السلبي، أي الحرمان من المعززات الإيجابية؛ كحرمان الطفل من مشاهدة فيلم كرتوني، أو عدم المشاركة في موقف من المواقف، بدلاً من العقاب الإيجابي.

رابعاً: تنظيم الموقف التعليمي

تؤكد الدراسات المختلفة على أن عملية تنظيم الموقف التعليمي تعد إحدى العمليات الأساسية في حدوث التعلم. بل إن التعلم في نظر الجشطلت ما هو إلا عملية إعادة تنظيم للمجال الإدراكي الذي يوجد فيه الكائن، وأن عملية الاستبصار تساعد على إدراك المتعلم للموقف بصورة كلية جديدة تشتمل على الفهم للعلاقات المنطقية بين عناصر الموقف، أو إدراك العلاقات بين هذه العناصر. ويؤكد علماء الجشطلت على أن إدراكنا لما حولنا هو إدراك كلي (جشطلت) ذو معنى، وليس إدراكاً جزئياً. فنحن ندرك الصورة الموجودة أمامنا على أنها منظر طبيعي مثلاً دون الدخول في تفاصيل الجزئيات التي تكونها من ألوان أو أفراد أو ظواهر طبيعية كالشجر والماء، وغير ذلك مما قد يوجد في الصورة. لذلك فإن إدراك الكل سابق إدراك الأجزاء، وأن جزء في كل غير هذا الجزء في كل آخر، بمعنى أن الجزء يستمد معناه من الكل الذي ينتمي إليه.

ولقد قدم لنا علماء الجشطلت العديد من القوانين التي تؤكد في مجملها على أهمية تنظيم الموقف بالنسبة للمتعلم، كما أنهم يؤكدون على أن أحد خواص المخ هو نزعته إلى تنظيم الانطباعات والإدراكات الحسية في صيغ منتظمة ومتماسكة، وأن هذه الانطباعات أو آثار الذاكرة كما يسمونها في بعض الأحيان ليست شيئاً مستقراً بل تنزع باستمرار إلى الاندماج والتمثل في تنظيمات جديدة (الشرقاوي، ١٩٧٨). كذلك يذهب الجشطلتيون إلى أن الإنسان لديه دافع قوي هو البحث عن المعنى في كل شيء يتعامل معه، وأن هذا الدافع هو في حقيقته دافع إلى تنظيم كل مدركات

الإنسان في وحدات ذات معنى.

وقد قدّم علماء الجشطلت العديد من القوانين التي تحكم عمليات الإدراك وبالتالي التعلم، وكلها تدور وتؤكد أهمية تنظيم الموقف التعليمي أمام المتعلم حتى يسهل إدراكه وتعلمه. فقانون مثل قانون الإغلاق والتشابه، والتقارب، والاتضاح كلها تدور في إطار واحد أساسي، هو أن هناك ميلاً من الكائن الحي لأن يدرك الموقف بصورة ذات معنى، ولذلك فكثيراً ما يلجأ إما إلى استكمال الأجزاء الناقصة كما هو الحال في قانون الغلق، أو ربط الأشياء المدركة من خلال دمجها مع ما يشابهها من خبرات سابقة كما هو الحال في قانون التشابه، أو إيجاد نوع من التشابه سواء كان التشابه زمانياً أو مكانياً، أو قد يلجأ إلى زيادة اتضاح الموقف وذلك إما من خلال مزيد من الاستقصاء، أو استبعاد بعض العناصر الغامضة غير ذات المعنى بحيث يصل في النهاية إلى أن يدرك الشيء بصورة أكثر معنى ووضوحاً.

وقد قدم لنا «أوزابل» حديثاً (Ausubal, 1978) فكرته عن أهمية التنظيم في إضفاء المعنى من خلال نموذجه التعليمي المعروف بالتعلم ذو المعنى (Meaning ful Learning). بحيث تكون المادة التعليمية ذات معنى تبعاً لدرجة ارتباطها بالمفاهيم والمبادىء التي تكونت من قبل في البنية المعرفية للمتعلم. فإذا ارتبطت الخبرة الجديدة بما هو موجود بالبنية المعرفية السابقة للمتعلم، كان التعلم ذا معنى بالنسبة للطفل، أما إذا لم ترتبط بالخبرات السابقة فإن التعلم يصبح تعلماً أصماً أو أجوف ويحفظ عن ظهر قلب. لذلك كلما تمكنت المعلمة من ربط الخبرة الجديدة بالخبرات السابقة للأطفال، كلما أدى ذلك إلى مزيد من وضوح الموقف وساعد على التعلم (شريف، ١٩٨٧).

ويمكننا أن نستخلص نفس المعاني من أفكار نظرية «بياجيه» فمفاهيم مثل البنائية، والتمثيل، والمواءمة كلها أساسيات يمكن أن نضمها إلى فكرة تنظيم الموقف التعليمي من أجل مزيد من المعنى. فمن خلال نظرية بياجيه عن النمو المعرفي للطفل يمكننا أن نقول: إن فكرة البنائية نعني بها أن تهتم المعلمة بربط الخبرة الجديدة بما هو كائن من قبل في البنية المعرفية للطفل، حيث يساعد ذلك الربط على زيادة قدرة الطفل على تمثل الخبرات الجديدة واستيعابها ضمن إطار الخبرات السابقة، وبالتالي يسهل عليه استيعاب الخبرة الجديدة، ثم تخزينها، ثم استدعاؤها عند الحاجة.

الفصل السابع

كيف يتعلم طفل الروضة

- التعلّم بالاستكشاف
- التعلّم الابتكاري .
- التعلم بالملاحظة .
- التعلم باللعب .
- التعلم الإنساني .

الفصل السابع
كيف يتعلم طفل الروضة

إن الهدف الأساسي في أي عملية تعلم هو تنمية الإنسان بجوانبه الإدراكية والوجدانية في بيئة تعليمية تتيح له الفرصة للتعبير عن إمكانياته الذاتية.

وقد بينت دراسات «برونر» (في Massial las & Cox, 1966) أن الطفل يستفيد من المناسبات التي تتاح له فيها الفرصة للبحث عن حلول استكشافية للكثير مما يواجهه من مواقف، وأن توفير هذه الأنشطة والفرص في البيئة تتيح له فرصة الاتصال بالبيئة الخارجية، ويتمكن من القيام بعمليات ربط الماضي بالمستقبل. ويؤكد برونر أن أعلى مستوى للنشاط الذاتي الإيجابي من جهة الفرد يتحقق من خلال إتاحة الفرص للفرد أن يستكشف الأطر والبناءات التي ترتكز عليها البيئة من حوله. وتصبح عملية الاستكشاف بهذه الصورة مثيراً قوياً للتعلم، حيث تصبح دوافع الفرد منبعثة من داخله، أو من ذاته، وليست مفروضة عليه من الخارج. لذلك كان من الضروري التركيز في عمليات التعليم والتعلم على تنمية مهارات التفكير بدلاً من الحفظ، وتدريب الفرد نحو المرونة العقلية بدلاً من الجمود الفكري، وتنمية الإبداع بدلاً من الانقياد.

وقد أكد «كارل روجز» (1961) على أهمية النشاط الذاتي للمتعلم وإيجابيته في المواقف التعليمية، ولذلك فقد اعتبر أن التعلم الفعال المثمر لابد وأن يكون المتعلم فيه هو محور العملية، وهو العنصر الفعال النشط في الموقف التعليمي. ومن هنا كانت الدعوة إلى استخدام أساليب تعليم وتعلم يكون المتعلم هو محور العملية التربوية، والتي تهدف في الأساس إلى تنمية قدراته وإمكاناته المعرفية، بجانب الإمكانات الانفعالية الوجدانية والمهارات الحركية.

وكما سبق أن أشرنا في أجزاء سابقة فإن معظم خبرات طفل الروضة يستمدها من خلال التخمين، والتساؤل، والبحث، وتناول الأشياء، واللعب.

وأنه يسعى باستمرار إلى اكتشاف العالم المحيط به. وأن هناك العديد من الحاجات والدوافع الأساسية التي لها تأثيرها على تعلم الطفل في هذه المرحلة. وقد سبق أن أوضحنا أهم دوافع تعلم هذه المرحلة، وتتمثل في دوافع الاستطلاع (Bearlyne 1965)، ودوافع المعرفة (Cacippo, 1982)، ودوافع المعالجة وتناول الأشياء (Bruner).

وقد أكد «تورانس» (Torrance, 1961) على أن مرحلة الطفولة المبكرة هي مرحلة ابتكارية بالفطرة - فالطفل تنقصه الحصيلة اللغوية في هذه الفترة، لذلك فهو يلجأ إلى التعامل مع البيئة بأسلوب يقوم على التخمين والاستكشاف والتجريب، يساعده في ذلك خصوبة الخيال الذي يتمثل في أنماط سلوكية متنوعة منها اللعب الإيهامي، والتعامل مع الأشياء المحيطة به عن طريق إضفاء الحياة عليها، وهو الأسلوب المعروف بالإحيائية (Animism)، بجانب الاهتمام بسماع القصة وتجاوز حدود الواقع المدرك إلى الخيال والتوهم (فيولا الببلاوي، ١٩٨٤).
إضافة إلى ذلك فإن طفل الروضة باتساع دائرة العالم الاجتماعي الذي يتفاعل معه، ومع انخفاض مستوى التصاقه بالأسرة والوالدين، ونمو علاقاته مع أقران سنه خارج حدود الأسرة وبالروضة، فإن توافقه الاجتماعي أيضاً يتأثر بهذا كله، ويبدأ في اكتساب أنماط سلوكية وعادات اجتماعية جديدة.

لذلك فإننا نعرض في هذا الفصل إلى أشكال التعلم الأكثر مناسبة وتأثيراً على طفل الروضة وعلى اكتسابه للخبرات.

التعلـــم بالاســتكشـــاف

اهتمت نظرية الجشتطلت بتفسير التعلم بأنه تنظيم أو إعادة تنـظيم للموقف الذي يتواجد فيه الفرد بغرض الوصول إلى الحل الصحيح . وقد أكد أصحاب هذه النـظريات عـلى أهمية تنـظيم الموقف وإثـرائه بـالعناصر والمكـونات، التي تيسر من التعلم، والتي تيسر من قيـام المتعلم بعمليـات المبـادأة والاستقصـاء للوصـــول إلى تفسـير أو حل للمـوقف. وقـد اهتم العـديـد من علماء النفس المحـدثـين بـالتعلم الاستكشـافي وعلى رأسهم جـان «بياجيـه» و«جيروم بـرونـر». فكـلاهمـا يعتـبر أن التفاعل القائم بين الطفل وبيئتـه، وحاجـة الطفـل إلى الاتزان أثنـاء هذا التفـاعل تستدعي منه القيـام بنشاط استكشـافي ذاتي طوال الـوقت (Biehler, 1971). ويؤكد بـرونر عـلى أن النمو المعـرفي للطفل لا يتـأتى إلا من خلال التفـاعل الكشفي بـين الـطفل وبيئتـه، وهو أثنـاء هذا التفـاعل يكتسب القـدرة على فصـل المثـيرات عن الاستجـابات، بحيث تستقـل استجـابـاتـه تـدريجيـاً عن مثـيراتهـا، ويتعلم كيف يستجيب لمـدى أوسع من المـواقف المتشابهـة والمختلفة بـاستجابـات ليست أصـلاً استجاباتهـا، يساعـده في ذلك تعلم النـظام الرمـزي الذي يجعله يخـرج من حدود التفكير المحسوس إلى التفكير المجرد.

أما «جون ديوي» (١٩١٦) فيؤكد على أن أسلوب التعلم السائـد بالمـدارس أسلوب قـاصر عن أن ينمي لدى المتعلم القـدرة على التفكـير والاستقصـاء، فهـو أسلوب يعتمد على نقل المعلومة من المعلم إلى التلميـذ دون أن تتاح الفـرصة لهـذا التلميذ أن يشارك في الوصول إليها أو البحث عنها.

ويشـير «ستشـمان» (Suchman, 1966) إلى أن أهميـة التعلم بـالاستكشـاف تتبدى في أن التعلم الفعال والأبقى أثراً في خبرة المتعلم، هـو التعلـم الذي يكـون فيه المتعلم أكثر إيجابية في جمع المعلومات واستيعابها وفهمها وتمثيلها ضمن غيرها من المفاهيم أو المعلومات التي سبق له أن تعلمها. وقد أشار «ستشمان» إلى مجموعـة من الخصائص التي تميز التعلم الاستكشافي، يمكن أن نجملها فيما يلي:

١ ـ أن المرور بخبرة جمع المعلومات بما تتضمنه من عمليات مثل البحث والمداولة، والتجريب، كلها عمليات تسهم في زيادة الدافعية الداخلية عند المتعلم. أي أن هـذا الأسلوب يزيـد من نمو الـدوافع الـداخلية عنـد المتعلم للإقبـال على

التعلم أكثر من اعتماد المتعلم على الدوافع الخارجية.

٢ ــ أن التعلم الاستكشافي يسهم في تنمية الثقة بالنفس لدى الطفل أو المتعلم نتيجة إحساسه بالكفاءة والاتزان في الوصول إلى الهدف معتمداً على ذاته، وينمو لديه بالتالي الدافعية نحو الإنجاز والابتكار والتجديد.

٣ ــ أن هذا النوع من التعلم يزيد من القدرة العقلية، وينمي مهارات التفكير واستراتيجياته المختلفة مثل المبادأة، والمعالجة، وتنظيم المعلومات بطريقة ذات معنى.

٤ ــ أن هذا النوع من التعلم يساعد على احتفاظ المتعلم بالخبرات بصورة أكبر من غيره، نظراً لأن المتعلم قام بنفسه بجمع هذه الخبرات، ونظمها بالأسلوب الذي يتفق وإمكاناته.

٥ ــ أن هذا النوع من التعلم يزيد من دافعية المتعلم بصورة عامة، ويجعله يستمر في استخدام الاستكشاف كأسلوب للعمل والتفكير، حتى خارج جدران المدرسة أو المواقف التعليمية الرسمية.

ويتضح من هذا أن أسلوب التعلم بالاستكشاف الهدف منه تنمية مهارات واستراتيجيات عقلية معرفية لدى المتعلم، أكثر من اهتمامه بتوصيل المعلومات والحقائق العلمية للمتعلمين. ويوضح «برونر» ذلك بقوله إن تعليم مبدأ معين أو مفهوم ما ليس معناه حشو ذهن المتعلم بالمعلومات والنتائج، بل معناه تعليمه المشاركة في عملية بناء المعرفة، وأن يتعلم الفرد كيف يفكر لنفسه، وأن يكون مشاركاً نشطاً في عملية الحصول على المعرفة. فالمعرفة عملية وليست نتيجة (برونر، 1966).

ويرى «برونر» (1966) أن تنظيم المفاهيم بأسلوب دقيق، ومستويات متدرجة من الصعوبة، وطبقاً للمبادىء السيكولوجية التي تحكم النمو المعرفي للطفل، تمكننا أن ننمي لدى الطفل ما شئنا من مهارات وإمكانات للتفكير. وكلما راعينا الموقف التعليمي المتدرج فيما يشتمل عليه من مفاهيم وخبرات، من البسيط إلى المعقد، ومن المحسوس إلى المجرد، كلما ساعدنا الطفل على اكتساب الخبرة المراد تعلمها، أي أنه باستطاعة أي طفل اكتساب طرقاً للتفكير الحدسي، أو التفكير الناقد، أو غيره مهما كان مستوى نموه المعرفي.

وقد تعرض «برونر» لحملة من النقد على هذه الأفكار، إلا أنه يجب أن نؤكد هنا على أن «برونر» يهتم بالبيئة التعليمية المحيطة بالطفل ودرجة تنظيمها وتنوع هذا التنظيم، سواء كان التنوع في المستوى (من البسيط إلى المعقد)، أو في المحتوى (من المحسوس إلى المجرد). وهو لا ينكر خصائص النمو المعرفي لكل مرحلة، وإنما هو يشير فقط إلى اعتقاده بإمكانية اكتساب الطفل أو بعض الإطفال لهذه المستويات من النشاط العقلي والمعرفي على نحو يتفق وطبيعة الوظائف المعرفية لكل منهم.

وبناء على ذلك، فقد أشار «برونر» إلى أن مواقف التعلم بالاستكشاف لابد وأن تتميز بمجموعة من الخصائص يمكن إجمالها فيما يلي:

١ ـ أن تكون هناك مشكلة أو موقف غامض يستثير الأطفال ويستثير دوافعهم إلى الفهم والمعرفة.

٢ ـ أن تحث المعلمة الأطفال على اكتشاف الحل وذلك عن طريق:
- طرح الأسئلة الموجهة التي تقود إلى إنتاج الحلول.
- أن تكون على دراية بمستويات الأطفال، ومستوى خبراتهم في هذا المجال.
- توفير الأشياء والأدوات المرتبطة بالخبرة التعليمية، والتأكيد على أوجه الاختلاف أو أوجه التشابهات.
- استثارة قدرات الأطفال ليس على التخمين الشكلي، بل التخمين الخيالي غير المألوف، وذلك عن طريق تدريب الأطفال على فرض فروض جديدة.
- استخدام التقنيات التعليمية المختلفة من أفلام ومجسمات وصور ورسوم، بحيث تساعد الطفل على المقارنة بين فروضه لحل الموقف وبين إمكانيات الحل الصحيحة.
- تشجيع مساهمات الأطفال واشتراكهم وفعاليتهم في الموقف التعليمي (Biehler, 1971).

التعلــم الابتكــاري

حظى مجال الابتكار في السنوات الأخيرة باهتمام العلماء والباحثين في مجال علم النفس والمجالات التربوية الأخرى، وذلك نظراً للحاجة الشديدة في مجتمعات اليوم إلى إعداد أفراد قادرين على التجديد والابتكار في مجالات الحياة المختلفة، وقادرين على أن يحققوا ذواتهم أيضاً من أجل صحة وسلامة نفسية وعقلية.

ولقد أظهرت نتائج الدراسات والبحوث في مجال الابتكار أن كل إنسان يمتلك قدراً من هذه القدرات والإمكانات الابتكارية، وأنها مثلها مثل أي ظاهرة نفسية تتوزع اعتدالياً. بمعنى أن هناك أفراداً يتميزون بقدرات ابتكارية هائلة، وهناك أفراداً آخرين يمتلكون هذه القدرات بدرجة متوسطة، وآخرين يمتلكونها بمستويات ضعيفة. إذن فالفرق هو فرق في درجة توفر الصفة، وليس في عدم توفرها. أي فرق في الدرجة (الكمية)، وليس النوع (الكيفية).

ماذا يقصد بمفهوم الابتكار؟

اختلف العلماء في تحديد وتعريف هذا المفهوم. فمنهم من عرفه بأنه عملية عقلية، ومنهم من عرفه بأنه ناتج عقلي، والبعض الثالث عرفه بأنه خصائص موقف تعليمي، أو خصائص شخصية للمتعلم (تورانس، 1966). وقد قدم لنا «تورانس» تعريفه الشهير، حيث اعتبر الابتكارية «الإحساس بمشكلة، أو نقص في المعلومات (فجوة) اللازمة لتكوين فكرة أو افتراض ما، أو لقياس أو تعديل فرضية معينة للخروج بنتيجة محددة». هذه العملية تسفر عادة عن أشكال مختلفة من السلوك أو النتائج، والتي قد تتأتى إما في صورة ناتج لفظي أو غير لفظي، أو ناتج ملموس، أو ناتج معنوي. هذا الناتج عادة يتميز بعدة خصائص ومواصفات من أهمها «الأصالة». لذلك كان التفكير الابتكاري مناقضاً للتفكير المساير (Conformity)، حيث الأول يتميز بالأصالة، وطرح وجهات النظر المتعددة، والتعامل مع الموقف بطرق مختلفة. في حين أن المسايرة تعني ضرورة التعامل مع الموقف بالصورة المعتادة باستمرار.

وقد تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الابتكار. فقد عرفه البعض بأنه

القدرة على التعامل مع غير المعلوم، أو القـدرة على الخـروج على المـألوف، أو كسر حـالة الجمـود، أو الانفتاح عـلى الخبرة، أو دمـج الأفكار للخـروج بفكرة جـديدة وهكـذا. ولذلـك كانت مصـطلحات مثـل الاستطلاع، الخيـال، الاستكشـاف، التجديد، والاختراع كلها مصطلحات ذات صلة وثيقة بمفهوم الابتكار.

وقد تناول العلماء مفهـوم الابتكار بصـور مختلفة. فمنهم من تنـاوله كعمليـة ذات مراحل متعددة تبدأ بالإحساس بمشكلة وتنتهي بالإشراق أو الوصول إلى الحل (أبو علام. شريف، ١٩٨٣، Stein, 1962). ومنهم من حدده بأنه ناتـج ابتكاري (Stein, 1968، النشـواتي) يتصف بالجـدة، أو الحداثـة وعـدم الشيـوع، والقيمـة الاجتماعية. أما «جيلفورد» (Guilford, 1967) فقد تناوله من خلال مجموعة العوامل العقلية التي تدخل في تكوينه.

وقد قدم «جيلفورد» من خلال دراسـاته عن بنيـة العقل مجمـوعة القـدرات العقلية الابتكاريـة، والتي أطلق عليها اسم «قـدرات التفكير التبـاعدي» (Diver-gent Thinking) وقد استطاع أن يصنفها في ثلاثة أبعاد أساسية تشمل:

١ ــ البعد المعرفي ويشمل:

أ ــ **عامل الحساسية للمشكلات**: حيث يرى أن بداية التفكـير الابتكاري هو النظر إلى الأمور العادية نظرة فـاحصة ونـاقدة، والتعـرف على مـواطن الضعف والقوة والفجوات الموجودة في المواقف.

ب ــ **عـامـل إعـادة تنـظيم المـوقف**: ويتمثـل في قـدرة المتعلم عـلى إدراك العلاقات الموجودة بين الأجزاء بطرق جديدة غير مـألوفـة، وذلك من خـلال إعادة تنظيم العلاقات بين مختلف هذه العناصر. وتمثل هذه العملية لب عملية الابتكار. فـالمخترعـات الحديثـة ما هي إلا أشيـاء كانت مـوجودة بـالفعـل، إلا أن المختـرع استطاع أن ينظر إليها بأسلوب جديد فيجد لها استخداماً جديداً أو إضافة حديثة.

٢ ــ البعد الإنتاجي

ويرتبط بطبيعة الناتج الذي تسفـر عنه عمليـة الابتكار، والـذي من خلالـه يكون الحكم على مستوى هذا الإبداع أو الابتكار ويتمثل في:

أ ــ عامل الأصالة: ويقصد به مدى الجدة والحداثة في الناتج الـذي خرج به الفرد من موقف من المواقف. وكلما كان هذا الناتج جـديداً، غـير مألـوف، غير شائع، من الصعب أن يصل إليه آخرون فإن ذلك دليل على أصالته.

ب ــ عامل المرونة: ويرتبط بقدرة الفرد على إنتاج أفكار أو أشياء أو حلول تتميز بتعددها وتنوعها، لذلك كلما كان الفرد قادراً على تغيير وجهته العقلية (Mental set)، والانتقال من طريقة للحل إلى طريقة أخرى مختلفة أو بعيـدة عن الوجهـة الأولى، كلما أمكن وصفه بالمرونة العقلية.

جـ ــ عامل الطلاقة: ويـرتبط بقدرة الفـرد على إنتـاج أكبر عـدد ممكن من الأفكـار، أو الكلمات، أو الحلول في وقت محـدد. فكـلما زادت قـدرات الفـرد الإنتـاجية بصـورة سهلة وسريعة ومتعـددة، كلما كـان أكـثر قـدرة عـلى التجـديـد والابتكار.

٣ ــ البعد التقويمي

حيث يرتبط هذا البعد بقدرة المبتكر وحساسيته للعلاقات المنطقية، وتقديـره المستمر لإنتاجـه، واهتمامـه وسرعته في تقـويم إنتاجـه، وإصدار الحكم عـلى مدى صحة وتناسق الأفكار مع المقدمات التي بدأت منها.

في ضوء ما سبق فإن السؤال الذي يجب طرحه هنـا هو: هـل طفل الـروضة يمكن أن يكون مبتكراً؟ أو أن يتعلم أسلوب الابتكار؟

ينكر كثير من العلماء والمربين إمكانية أن يكون طفل مرحلة ما قبـل المدرسـة مبتكراً، أو أن يكون قادراً على تقديم ناتجـاً مبتكراً لـه قيمته أو أهميتـه. أي أنه من الصعب على طفل هذه المرحلة تقديم حلول لمواقف، أو المشاركة في حلها والخروج بنتائج يمكن وصفها بالابتكارية. وقد أسفر مثل هذا الاعتقاد عن أسلوب تربوي لم يكن الطفل هو محوره الأساسي أو المشارك الإيجابي فيه، وإنمـا كان مستقبـلاً فقط لما يقدم له، دون الاهتـمام بتنمية إمكـانات الـطفل الإنتـاجية، ودون الاهتـمام بتنمية مهارات الطفل الأساسية واللازمـة لنمو ألـوان التفكير الـراقي. صحيح أن طفـل هذه المرحلة لن يكون قادراً على الاختراع كما هو الحال بالنسبة للكبار، إلا أن ذلك لا يمنع من أن ننظر إلى هذه المرحلة عـلى أنها مرحلة من عمـر الإنسان تشتمـل على

أهم مقومات هذا النوع من التفكير، وبالتالي فإنه بالإمكان أن نستفيد من هذه المقومات، ونعمل على تنميتها، وترسيخ أساليب التفكير العقلي المتميز من هذه البدايات الأولى للإنسان.

فبدايات التفكير الابتكاري أو مقوماته لدى الطفل تتمثل في تلك الخصائص التي تميز طفل هذه المرحلة، والتي سبق الإشارة إليها في مواقع كثيرة؛ مثل اهتمامه بتناول الأشياء والتعامل معها والتعرف عليها، واهتمامه بالاستكشاف والاستطلاع، واهتمامه بالتجريب والتعرف على مكونات أو عناصر الشيء، بجانب القدرة التخيلية التي يتميز بها الطفل، والتي تظهر في مواقف وأنشطة لعبة الإيهامي، وكثرة الأسئلة التي يحاول أن يحصل منها على إشباع لجوعه العقلي وحاجته إلى البحث والاستقصاء (تورانس، 1966).

لذلك يمكن إجمال أهم خصائص طفل الروضة التي يمكن الاعتماد عليها في تعليمه وتنمية قدراته الابتكارية فيما يلي:

١ ــ التعامل مع الأشياء بصورة غير مألوفة

فطفل هذه المرحلة من خلال تناوله للأشياء وفحصها، ومن خلال لعبة الإيهامي عادة ما يتعامل مع الأشياء بالصورة غير المألوفة للتعامل معها. فقد يضفي على الأشياء صفة الإحيائية (أي إضفاء الحياة على الأشياء أو المواد التي يلعب بها)، وقد يتكلم معها، وقد يتصورها تبادله الحديث وهكذا. وتعتبر هذه الصفة لطفل الروضة هي ما يدعو إليها «تورانس» في مواقف التعلم الابتكاري، وهي ضرورة الخروج عن المألوف أو اللعب بالأفكار والمعاني.

٢ ــ الحاجة إلى الاستكشاف والتعرف

فطفل هذه المرحلة تكثر أسئلته التي يوجهها للكبار بغرض التعرف على العالم المحيط به، وفهمه. وفي ضوء هذه الخاصية للطفل فإنه يصبح بالإمكان أن تثرى خبراته، ونستثير تساؤلاته، ونضع البدايات الأولى للشعور بالمشكلة، والإحساس بالنقص في الخبرات والمعارف مما يستثير نشاط الطفل للبحث والتقصي. وهي المرحلة التي أشرنا إليها سابقاً بمرحلة الحساسية للمشكلات.

٣ ــ القدرة على التنظيم

فقـد أكدت «مـاريا منتسـوري» (Standing, 1962) على أن أطفـال الروضـة لـديهم الموهبـة والقدرة عـلى تنظيم الأشيـاء لأنفسهم، وبطريقتهم الخـاصة، وكـما يرونها. وكذلك يؤكد «بياجيه» على تمركز طفل هذه المرحلة حـول ذاته، والتعـامل مع كل ما يحيط به من وجهة نظره الخاصة، وليست كما هي في الواقـع. ويعني هذا أن طفل هذه المرحلة يمكن استغلال قدراته الخاصة هـذه في تنمية مهـارات التفكير الابتكاري لديه، حيث تقابل هذه الخاصية ما أشرنا إليـه سابقـاً من أن أحد أبعـاد القدرة الابتكارية هو القدرة على إعادة تنظيم الموقف بصورة خاصة، أو بصورة غير مألوفة.

وهكذا يتضح لنا أن طفل الروضة يمتلك من الإمكانات والطاقات الإبداعية ما يدفعنا إلى ضرورة تنمية هـذه الإمكانـات، والعمل عـلى تنميتها لتكـون أسلوباً لحياته في المستقبل.

ما هو نمط نمو التفكير الابتكاري

أكدت دراسات الابتكارية المختلفـة أن نمو التفكـير الابتكاري لا يسـير على وتيرة واحدة في مختلف مراحل العمر، إلا أن ما تؤكد عليه الدراسات والمـلاحظات المختلفة بهذا الصدد هو أن مـرحلة ما قبـل المدرسـة تعتبر من أغنى مـراحل العمـر وأكـثرها استفـادة من إمكانـات التفكير الابتكـاري، حيث تصل قـدرات التفكـير الابتكاري إلى ذروتها في مرحلة العمر ما بين أربع إلى خمس سنوات. يساعد عـلى ذلك خصائص طفل هذه المرحلة من ناحية، وتوفير فرص هـذا النشاط العقـلي من ناحية أخرى. ويؤكد «تورانس» في هذا الصدد (1966) على أن الابتكارية كثيـراً ما تصاب بالخمول والاختفاء فيها بعد سن الخامسة، وأن أنماط السلوك الابتكاري إذا ما عاودت الظهور في مراحل العمر التالية فإنها لا تعـود إلا لفئة قليلة من الأفـراد. وقد أرجع «تورانس» هذا الهبوط في النشاط الابتكاري للأفراد بعد هـذه السن إلى عدة عوامل (تورانس، 1968) منها:

١ ــ التأكيد في مراحل العمر التي تلي ذلك على التعليم الشكلي والتدريس بـالتلقين دون إتاحة الفرصة للمتعلم للبحث والاستقصاء والاستطلاع.

٢ ــ عدم تقبل السلوك الإيهامي أو الخيالي من قبل المحيطين بالطفل في مراحل العمر الأكبر، وعدم تقبل أفكاره الخيالية أو سرد القصص.

٣ ــ الاهتمام بالمادة التعليمية على حساب التفكير وأشكاله المختلفة.

وتؤكد هذه الحقائق أن البيئة المحيطة بالطفل، وطبيعة الخبرات التي توفرها هذه البيئة لها أثر كبير في نمو التفكير الابتكاري أو القضاء عليه. لذلك كان من الضروري التعرف على أساليب تنمية التفكير الابتكاري.

أساليب تنمية التفكير الابتكاري لطفل الروضة

١ ــ **تقبل غير المألوف من سلوكيات وأفكار**: باعتبار أن الابتكار ما هو إلا ناتج غير مألوف، لذلك كان من الضروري تشجيع الأطفال على الإفصاح عن أفكارهم ونشاطاتهم مهما كانت غير مألوفة. لذلك كان أحد أساليب تنمية الابتكار التي دعى إليها «تورانس» هي أسلوب العصف الفكري، وحيث يتعود الفرد من مثل هذه المواقف على أن يقدم أفكاراً وآراء جديدة وغريبة وغير مألوفة، وأن يكثر من هذه الأفكار. وأن يكون المعلم قادراً على تقبل هذه الأفكار والمحاولات دون تقويمها، ودون إصدار حكم بأهميتها أو قيمتها، بل عليه أن يتقبلها كما هي وكما طرحها الطفل، حتى يشعر الطفل وغيره من الأطفال الآخرين بالأمان والاطمئنان، وبأن أفكارهم ليست محل استهزاء أو استنكار بل محل تقدير واهتمام. ومن الطبيعي أن يكون هناك بعض إجابات غير مناسبة يكون على المعلم أن يوضحها فيما بعد.

٢ ــ **تشجيع أسئلة الأطفال المنطلقة**: فالتفكير الابتكاري منطلق في أساسه، لذلك كان من الضروري تشجيع أسئلة الأطفال التي تنطلق مما هو معروف إلى ما هو جديد. فطفل هذه المرحلة تكثر أسئلته وتدور في أول الأمر حول أين؟ ولماذا؟ ومتى؟ وكيف؟ ومع تقدمه في النمو يبدأ في توجيه أسئلة مثل ماذا لو ـ. . . كما أنه يسعى لحل المتناقضات الظاهرة في الموقف. . لذلك كانت البيئة التربوية ومثيراتها الغامضة ذات تأثير كبير على تنمية مهارات التفكير الابتكاري.

٣ ــ **تشجيع وإثابة التفكير الابتكاري**: حيث يتحدد دور المعلمة في ضرورة

تشجيع أنماط السلوك الابتكاري، خاصة تلك السلوكيات غير المألوفة وغير التقليدية، والتي تكون بحاجة إلى تعزيز من المعلمة حتى تصبح نمطاً سلوكياً عند الأطفال. لذلك يتطلب مثل هذا التعلم أن تكون المعلمة قادرة على احترام أفكار الأطفال وأسئلتهم وأجوبتهم غير المعتادة، وأن تشجع الآخرين على مثل هذه الأفكار، وذلك عن طريق: كلمات الثناء، وابتسامات التشجيع، واستخدام مواقف ترتبط بميولهم ودوافعهم.

٤ ــ **توفير بيئة تربوية مثيرة للطفل**: بحيث تتوفر فيها الفرص لإبداء الرأي، وطرح البدائل، وتشجيع الأطفال واستثارتهم عن طريق توجيه أسئلة من جهة المعلمة تتطلب سلوكاً جديداً ومبتكراً من الطفل مثل: ماذا يمكن أن نضيفه لهذا الشكل؟ ما الذي يحدث إذا أضفنا كذا إلى كذا؟ ماذا يمكن أن يحدث لو بعدنا؟ - ماذا يحدث لو قطعنا - جزءين؟ كيف يمكن أن نعمل أشياء أخرى؟ . . . وهكذا. هذه النوعية من الاستثارة العقلية ومن خلال تناول الأشياء وتداولها من قبل الطفل والمعلمة تؤدي إلى تعويد الطفل على طرح مثل هذه الأسئلة والاستفسارات والتعامل مع المواقف بهذا الأسلوب غير التقليدي.

٥ ــ **تنمية الطلاقة الفكرية واللغوية للطفل**: فمن خلال تنوع مثيرات البيئة أمام الطفل، ومن خلال عرض بعض التناقضات فيما يحيط بالطفل، يمكن أن ننمي عنده الكثير من مهارات التفكير الابتكاري. فعرض الصور المتناقضة، أو الأشياء بغير ترتيبها الطبيعي، أو استخدام الألعاب التركيبية كلها مواقف يمكن أن تسهم في استثارة الطفل لعرض أكبر قدر ممكن من الأفكار والآراء في استخدامات الأشياء، أو التعديلات التي يمكن أن تطرأ عليها، أو كيفية التعامل معها بأسلوب جديد، كذلك من الممكن أن تنمو مفردات اللغة من خلال مواقف من هذا النوع.

٦ ــ تعويد الطفل على تقبل الأفكار الغريبة التي تصدر من زملائه أو معلمته ومناقشتها.

٧ ــ توفير جو في حجرة الصف يتميز بالتسامح والحب والعلاقات الإنسانية. وأن يتم اختيار الأفراد في المجموعات المختلفة بصورة متجانسة، حتى يقل احتمالات التهديد، أو القلق فيما بينهم.

تشير الدلائـل أن نموذج التعلم بـالملاحـظة من أكثر أنماط التعلم فعاليـة مع طفـل مرحلة مـا قبل المـدرسـة، لاسيـما في مجـال تعلم المهـارات الاجتـماعيـة، أو الحركية. ويرتكز التعلم بـالملاحـظة على افـتراض أساسي هـو أن الإنسان ككـائن اجتماعي يتأثر بسلوك الآخرين وتصرفـاتهم واتجاهـاتهم، وأنه من خـلال ملاحـظته للآخرين وسلوكيـاتهم فإنـه يتعلم منهم العديـد من الاستجابـات والسلوكيات عن طريق التقليد والمحاكاة. ولو نظرنـا إلى العديـد من سلوكياتنـا نلاحظ أنها تمت من خلال تعلم بالملاحظة، بدون استخدام التعـزيز أو العقـاب، وبدون الاعتـماد على الاشتراط الإجرائي أو غير ذلك. فمسك الطفل للقلم والقيام بالشخبطة أو الكتابة هي صورة من صور التعلم بالملاحظة والتقليد، وتعلم الكبـار لقيادة السيـارة وأداء نفس الحركات المطلوبة لتحريكها يمثل تعلماً بالتقليد والملاحـظة، وأسلوب الطفـل في التعامل مع الآخرين أيضاً يرتبط بدرجة كبيرة بالملاحظة والتقليد وهكذا.

ويعتـبر سلوك الوالـدين والمعلم وغيرهـم من الكبـار بالمجتمـع بمثـابـة نمـاذج للأطفال، تزودهم بأمثلة يتبينون منها ما هو ملائم ومرغوب فيه من سلوك، وما هو متـوقع منهم وفقـاً لمعايـير الجماعـة. والطفـل لا يتعلم من والديـه ومعلميه وحسب كنماذج يتفاعل معها وجهاً لوجه ـ بل إنه يتعلم أيضاً من خلال مشاهـدة ما يعـرف بـالنماذج الـرمزيـة؛ مثل الشخصيـات التي تتضمنها الـرسوم المتحـركة، والأفـلام الكرتونية، وبرامج التلفزيون والفيديو، وغير ذلك كثير (رمضان، ١٩٨٤).

ويشـير هذا النـوع من التعلم إلى إمكانيـة تـأثـر سلوك الـطفـل (الملاحظ) بالثواب والعقاب على نحو بديلي أو غير مبـاشر، حيث يتخيل الـطفل نفسـه مكان النمـوذج (المعلم ـ الأب)، ويلاحظ مـا يصيب هذا النمـوذج من ثواب أو عقـاب نتيجة ما يقوم به من سلوك فيقوم بعد ذلك بتقليدهـا. علماً بأن الثـواب أو العقاب ليسا مسئولين مسئولية مباشرة عن هذا التعلم، بل ملاحظة سلوك النـماذج ومحاكـاة استجـاباتـه هما المسئـولان عن التعلم. كما أن هـذا النوع من التعلم لا عـلاقة لـه بسلوك المحاولة والخـطأ الذي ذكـرته بعض نـظريات التعلم من قبـل، حيث يرى أنصـار هـذا النـوع من التعلم (بـانـدور Bandura, 1966, 1969, 1977) أن التعلم بالملاحظة يحدث عن طـريق الربط المبـاشر بين سلـوك معـين والاستجابـات الحسية والرمزية لمن يقوم بـالملاحـظة، حيث يقوم المـلاحظ بتسجيل استجـابات النمـوذج

وتخزينها في عقله بأسلوب رمزي، ثم يحاول استدعاءها وتقليدها فيما بعد على نحو ظاهر (النشواتي ١٩٨٥).

لذلك ففي التجربة الشهيرة التي قام بها «باندورا» مع مجموعة من أطفال الرياض الذين تعرضوا لمشاهدة مواقف عدوانية متنوعة بعضها يستخدم أساليب سلوك عدواني لفظي وجسدي نحو لعبة بلاستيكية، وبعضها الآخر يستخدم نفس السلوك السابق ولكن من خلال فيلم كرتوني، والبعض الثالث من خلال فيلم سينمائي، والمجموعة الرابعة لم تتعرض لأي موقف من هذه المواقف، ومجموعة خامسة لمشاهدة نموذج إنساني مستسلم. وقد حاول «باندورا» فيما بعد دراسة سلوك الأطفال في المجموعات المختلفة ليرى تأثير ما لاحظته كل مجموعة على سلوكياتها فيما بعد. وقد خرج «باندورا» بالنتائج التالية:

١ ـ أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعات الثلاث الأولى كانت عالية جداً بمقارنتها بالمجموعة الضابطة (الرابعة) التي لم تتعرض لمشاهدة نموذج العدوان.

٢ ـ أن متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعة الخامسة التي شاهدت نموذجاً استسلامياً كانت أقل من متوسط الاستجابات العدوانية للمجموعة الرابعة.

وقد خرج «باندورا» من هذا بأن التعلم بالملاحظة يمكن أن يؤثر على السلوك أو الأداء بصور مختلفة يمكن تحديدها فيما يلي:

١ ـ تعلم استجابات جديدة

حيث يتمكن الملاحظ من تعلم استجابات لم تكن في حصيلته أو خبرته من قبل ويحاول تقليدها. فعندما يقوم الطفل بسحب كرسي والوقوف عليه للوصول إلى شيء ما موجود في مكان مرتفع، فإنه يقوم بهذا السلوك بعد مشاهدته لأمه وتقليده لها. وعندما يردد بعض كلمات دون فهم معناها، فإنه يقلد نموذجاً سلوكياً من قبل وهكذا.

٢ ـ تعلم كبت أو تحرير بعض الاستجابات

حيث تؤدي عملية ملاحظة سلوك الآخرين إلى كف وعدم ظهور بعض الاستجابات، خاصة إذا كان النموذج الملاحظ قد واجه بعض المواقف غير

المستحبة أو غير المرغوبة نتيجة قيامه بهذا السلوك أو ذاك - فعقاب بعض الأطفال أمام باقي زملائهم في الصف من شأنه أن يؤدي إلى امتناع باقي الأطفال عن أداء السلوك الذي كان سبباً في عقاب زميلهم أو زملائهم.

أما تحرير بعض أنواع السلوك فيعني أنه عندما لا يتعرض النموذج لعواقب سيئة أو غير سارة نتيجة ما قام به من أفعال، فإن ذلك قد يشجع باقي الأفراد على أداء سلوكيات متوافرة في حصيلتهم إلا أنها مكبوتة جزئياً لعدم تقبلها من الآخرين. فسلوك العدوان سلوك غير مستحب، إلا أنه سلوك طبيعي في الإنسان، لذلك فهو مكبوت ولا يمارسه الإنسان نتيجة للقيود التي يفرضها المحيطون بالطفل عليه. إلا أنه عندما لاحظ الأطفال في تجربة «باندورا» أن السلوك العدواني لم يعاقب، تحررت استجابات العدوان لديهم وأصبحت متكررة في سلوكيات هذه المجموعات.

ويحدث مثل هذا في كثير من المواقف بالروضة، فالأطفال كثيراً ما يقلدون تصرفات بعضهم البعض لاسيما عندما يلاحظون عدم عقاب السلوك السلبي.

٣ ــ إتقان سلوك سبق تعلمه

حيث تسهم ملاحظة النموذج في تسهيل استخدام سلوكيات سبق تعلمها، وحيث تساعد ملاحظة هذا النموذج على تذكر استجابات مشابهة لما يقوم به النموذج، وبالتالي تيسر وتزيد من اتقان هذه السلوكيات، وتصبح أكثر تكراراً واستخداماً في المواقف المشابهة. ويختلف أثر الملاحظة على تحرير السلوك عن أثره على إتقان السلوك. فإتقان السلوك يرتبط بالاستجابات المتعلمة من قبل، والتي يندر استخدامها بسبب النسيان، وبالتالي تؤدي الملاحظة إلى التذكير بها واستخدامها. أما تحرير الاستجابة فهو يرتبط بالاستجابات غير المرغوبة، والتي تمثل سلوكيات سلبية. فتعلم الطفل لعادة مثل مساعدة الآخرين قد لا تتوفر له فرصة لاستخدامها بصورة واضحة أو متكررة، إلا أن ملاحظة النموذج يمكن أن تؤدي إلى تكرار استخدامها.

وهكذا يمكننا أن نخرج من هذا بتوضيح دور وأهمية التعلم بالملاحظة بالنسبة لطفل الروضة، حيث يتأثر سلوك الطفل بالنماذج المختلفة التي يتعامل معها. ومن هنا كانت المعلمة، ورفاق الصف، والمواقف المختلفة لها تأثيراتها على طفل هذه المرحلة.

التعلـــم باللعـــب

يعتبر اللعب بالنسبة للطفل كالعمل بالنسبة للكبار، فهو ميزة من مزايا حياته ووسيلة جيـدة لتعلمه، فمن خـلال اللعب يتعرف الـطفـل عـلى العـالم المحيط بـه ويكتشف الكثير من أسراره. وإذا كان البيت بالنسبة للطفـل يزوده بـالأمان، فـإن اللعب يزوده بالفرصة للتدريب وتوسيع خبراته سواء منها المعرفية، أو الاجتماعيـة، أو اكتسابه للمهارات المختلفة. فهو من خلال لعبه يجمع الكثير من حقائق الكـون وغوامضه. ويساعد اللغة الطفل على التخلص من كثير من مخاوفه و اضطرابـاته؛ فعن طريق اللعب الإيهامي يجد الطفل فرصة في التعبير عن مشـاعره وحـاجاتـه كما يمكن اكتشاف مخاوفه وآماله. هذا بجانب أنه من خـلال اللعب يتعلم كيف يتصل بالآخرين، ويشاركهم أفكارهم وخـبراتهم، ويتعرف عـلى أدواره، وينمي علاقـاته ومهـاراته الاجتماعية، كـما ينمي بعض المعايـير الخلقية كـالعدل والصـدق والأمان والتعاون.

لذلك عندما يحسن استغلال اللعب في عملية التعلم فـإنه يؤدي دوراً فعـالاً في فـرص النمو المتكـامل والسـوي للأطفـال، حيث يجد الأطفـال متعـة كبـيرة في ممـارسته نـظراً لانسجامـه مع ميـولهم الطبيعيـة، فهم يلعبون فيتعلمـون الكثير من المعلومات ويكتشفون الكثير من الحقائق والعلاقات، ويكونون الكثـير من المفاهيم والمهارات والقيم التي تتصل بحياتهم اليومية والبيئة المحيطة بهم (Ebble, 1966).

وظائف اللعب في حياة الطفل

١ ــ يؤكد بياجيه على أهمية اللعب ويعتبره أساساً للنمو المعرفي، حيث يشـير إلى أن اللعب في كل مرحلة من مراحل العمر هو أسـاس التطور المعـرفي للإنسـان، ووسيلة الفرد للتعلم والتفاعـل مع البيئـة المحيطة، بـل أنه من خـلال اللعب يسهل على الطفل تمثيـل وفهم الخبرات الجـديدة في نـطاق الخبرات السـابقة. لـذلك فـإن اللعب هـو التمثـل الخـالص الـذي يحـول المعلومـات المستجـدة لتتناسب مع حاجات الفـرد ومطالبـه. لذلـك كان اللعب والمحـاكاة جـزءا لا يتجـزأ من عملية التـطور العقلي والمعـرفي للطفل (بلقيس، مـرعي ١٩٨٢). فهو أثناء اللعب يستطلع ويكتشف، ومن خلال التعـامل المبـاشر مع الأشيـاء يتعلم كيف تعمل وكيف يحركها فيدرك مفاهيم مثل السببية. وهو أثناء اللعب

يستدعي صوراً ذهنية تمثل أحداثاً سبق أن مرت بخبرته، كما هو الحال عندما يقلد أفعال الكبار، وبهذا يدرك ويتذكر، ويتصور. وهو ينمي حصيلته ومفرداته اللغوية من خلال التواصل أثناء اللعب. وهو يمارس سلوكاً أو أنشطة اجتماعية انفعالية من خلال لعبه الإيهامي تساعده على اكتساب المعايير الأخلاقية وألوان السلوك الاجتماعي الأكثر قبولاً.

٢ ـ يهيىء اللعب الفرصة للطفل للتحرر من الواقع بقيوده وإحباطاته، ويتيح له الفرصة ليعيش أحداثاً يسعد أو يرغب في حدوثها.

٣ ـ يكتسب الطفل خلال اللعب مع الأشياء المهارات الحركية، فتصبح حركته أكثر دقة وأكثر إتقاناً، بل إن الطفل كثيراً ما يسعى إلى خلق عقبات أو مواقف صعبة ويحاول أن يحلها، وذلك كما هو الحال عندما يحاول أن يضع مجموعة من المكعبات مختلفة الحجم فوق بعضها على شكل عمود، ويحاول تثبيتها فوق كف يده بدلاً من وضعها على الأرض. في هذه الحالة يزداد شعور الطفل بالكفاءة عندما ينجح في هذا العمل، وبالتالي يسهم في إثبات ذاته وشعوره بالكفاءة والنجاح. (اسماعيل، ١٩٨٦).

٤ ـ يكتسب الطفل خلال اللعب الشعور بالثقة والجرأة والقدرة على تحمل نتائج عمله، وبالتالي يسهم في بناء شخصية الطفل.

٥ ـ يمكّن من توظيف قدرات الطفل وخصائص نموه، ولاسيما ما يرتبط بالخيال واللعب الإيهامي، في تدريب الطفل على تعلم السلوك الابتكاري.

٦ ـ يسهم اللعب في النمو الاجتماعي السليم للطفل. فمن خلال مشاركته للأطفال الآخرين يتعلم كيف يكون متعاوناً، بعيداً عن الأنانية والسيطرة، كيف يقاسم الآخرين خبرات اللعب وأدواره والتزاماته، ويتعلم مهارات الأخذ والعطاء، والمكسب والخسارة. ويساعد كل ذلك على التخلص من حالة التمركز حول الذات، بحيث يرتبط أكثر بالجماعة والأقران، ويصبح قادراً على تبادل الأدوار.

٧ ـ يستوعب الطفل الكثير من معايير السلوك الاجتماعي من خلال اللعب والاختلاط مع الأطفال الآخرين والكبار المحيطين به، بحيث يتشرب هذه المعايير لتتحول بالتدريج من مؤثرات وقوانين خارجية إلى معايير لذاته وتعامله

مع الآخرين.

٨ ــ وأخيراً فإن اندماج الطفل في اللعب وتوحده في بعض الأحيان مع أدوار معينة يتقمصها، ويقلدها يساعد على تفريغ رغباته المكبوتة ونزعاته العدوانية ومخاوفه، وينقلها من داخله إلى الخارج، وذلك كما هو الحال عندما ينهر دميته أو يعاقبها أو غير ذلك.

دور المعلمة إزاء التعلم باللعب

يؤكد «روبنسون» (Robinson, 1971) أن كثيراً من المعلمات لا يعرفن كيفية تنظيم أو الاستفادة من لعب الأطفال في عملية التعلم، ولذلك يهملون الاهتمام به كأسلوب، أو لا يمارسنه في ضوء خطة منظمة ومحددة. ولذلك كلما كانت المعلمة أكثر وعياً بدور اللعب وبدورها في تنظيمه وتوجيهه، كلما كان ذلك أكثر فاعلية في تعلم الطفل. ولذلك يمكن تحديد دور المعلمة فيما يلي:

١ ــ **تحديد أغراض وأهداف اللعب**: عندما تخطط المعلمة لأن يمارس الأطفال لعبة ما فإن عليها أن تسأل نفسها أولاً: ما الأهداف التي يجب أن يحققها هذا النشاط؟. هل الهدف تنمية الحصيلة اللغوية للأطفال؟. هل تحتاج مواقف اللعب إلى مدة زمنية معينة؟. هل تتوفر في أركان اللعب فرص لمواجهة الحاجات الفردية للأطفال؟ هل يمكن للأطفال خلال موقف اللعب بالمكعبات أن يدركوا بعض العلاقات الرياضية؟ أو يستخدموا مسميات الأعداد؟. وهكذا تحدد المعلمة الأهداف التي تبغي تحقيقها من كل لعبة، ثم توفر الفرص لممارسة هذه اللعبة أو تلك. فمثلاً في اللعب باستخدام المكعبات أو باستخدام ركن المنزل يمكن أن تحدد المعلمة مجموعة من الأهداف مثل:

* استثارة إمكانيات الطفل لاستخدام أكبر قدر من الكلمات، ولاسيما أسماء الأشياء المحيطة من خلال اللعب الإيهامي في ركن المنزل.
* تشجيع الطفل على مزيد من اللعب الخيالي، وتحديد أدوار أفراد الأسرة من خلال ذلك.
* تشجيع الطفل على التحدث واستخدام كلمات جديدة أثناء بنائه لبرج من المكعبات.
* توجيه اهتمام الطفل أثناء اللعب بالمكعبات نحو محاكاة نماذج واقعية.

٢ ـ توفير خبرات حية للطفل: بعد الانتهاء من تحديد الأهداف من لعب الأطفال يصبح أمام المعلمة أن توفر الأدوات والفرص والمناسبات لتحقيق هذه الأهداف، وتوجيه الأطفال نحو تحقيق الأهداف. وتعتبر الملاحظة المباشرة لما يحيط بالطفل في البيئة الخارجية من أفضل الأساليب في تنمية اللعب الخيالي، وتوفير مادته وأسلوبه لدى الطفل. وذلك كما الحال في ملاحظتهم لعمال يعملون في البناء، أو عمال في محطة البنزين، أو أفراد يعملون في المطار، أو غير ذلك مما يحيط بهم في بيئتهم الطبيعية. وقد يعقب المشاهدات توفير فرص في حجرة الصف ليمارس الأطفال ما شاهدوه على الطبيعة، فيحاكونه بطريقتهم الخاصة من خلال مواقف لعب الأدوار، أو التمثيليات، أو من خلال الرسم والتلوين، أو الغناء والموسيقى أو غير ذلك من الأنشطة التي تعتمد على مفهوم اللعب.

ويمكن أيضاً توفير خبرات حية بالنسبة للطفل من خلال مشاهدة بعض الأفلام أو الشرائح ، أو من خلال دعوة بعض الزوار ذوي المهن المختلفة لزيارة الأطفال والتحدث معهم عن خبراتهم ومجالاتهم، حيث تساعد مثل هذه النماذج على زيادة اهتمام الطفل واستثارة خياله لممارسة أدوارها فتزداد قدرته على التعبير عنها من خلال أساليب اللعب التعبيري المختلفة.

٣ ـ **استخدام أسلوب الملاحظة**: يتطلب الأمر من المعلمة بعد أن توفر الفرص والأدوات لممارسة الأطفال لبعض مواقف اللعب المخططة لهم أن تلاحظ الأطفال أثناء نشاطهم هذا. وتساعد عملية ملاحظة الأطفال في التعرف على العديد من الأمور أو المشاكل التي قد يكون لها تأثيرها على الأطفال أثناء ممارسة المواقف أي أثناء اللعب. فمثلاً تلاحظ المعلمة أن تنظيم حجرة الصف غير مناسب، أو أن هناك أدوات وأشياء للعب لا يقبل عليها الأطفال؟ أو ربما يواجه الأطفال صعوبة في تركيب برج من المكبعات نتيجة عدم انتظام استواء أرضية الغرفة أو غير ذلك من أمور يفترض أن نجد لها حلا حتى تتاح للطفل الفرصة السليمة للعب وممارسة الأنشطة.

ويمكن للمعلمة أيضاً من خلال الملاحظة أن تتعرف على الكثير من خصائص الأطفال، فهي تلاحظ كيف يتم التفاعل بين مجموعات اللعب، وكيف يتعامل الطفل مع الأدوات المختلفة بالصف، ومن هم الأطفال الذين لا يقبلون

على المشاركة والاندماج في اللعب، ومن هو الطفل العدواني، ومن هو الانسحابي، ومن هو القيادي وغير ذلك.

٤ ــ **مشاركة المعلمة للعب الأطفال:** إن مواقف اللعب بالروضة هي جزء من العملية التدريسية، بل إن اللعب هو القاسم المشترك في جميع الاستراتيجيات التدريسية التي يستخدمها المعلم من أجل تعلم الطفل. لذلك فقد اقترحت «سميلانسكي» (Smilansky, 1968) ضرورة اشتراك معلمة الصف مع الأطفال في بعض مواقف اللعب. وقد جاء اقتراحها بعد أن قامت بدراسة على الأطفال المحرومين للتعرف على طبيعة ونماذج لعبهم. حيث لاحظت أن هؤلاء الأطفال تنقصهم الخبرات والأمثلة التي يمكنهم أن يحذوا حذوها، ولذلك فإن ألوان لعبهم محدودة، ومتكررة، وينقصها الابتكار والتجديد. لذلك فقد اهتمت بالتأكيد على ضرورة مشاركة المعلمة لأطفالها في لعبهم، بشرط أن تأتي مشاركتها بعد أن يختاروا اللعبة التي يرغبونها بأنفسهم، حتى لا تفرض عليهم مواقف أو أسلوباً تعبيرياً لا يناسبهم.

وهناك أسلوبان لمساهمة المعلمة؛ وذلك إما عن طريق مشاركتها الفعلية لمجموعة أطفال في لعبة ما يكونون قد بدأوها، ولكنها لاحظت أنهم غير قادرين على إكمالها، أو صعب عليهم السير في مراحلها. أو يكون من خلال تدخلها من وقت لآخر دون مشاركتها لهم بالفعل. فمثلاً قد تلعب معهم جزءا من الأدوار التي يقومون بها؛ كأن تكون الأم وهم عليهم اختيار باقي الأدوار واستكمال التمثيلية. مثل هذه المشاركة لها فائدة كبيرة للأطفال، فهي تساعدهم على وضوح مراحل اللعبة وفهمها، وثانياً فهي تؤكد أهمية توفر النماذج التي يمكن للطفل أن يحاكيها أو يقلدها والتي تثري خبراته.

أما إذا اكتفت المعلمة بالتدخل والتوجيه دون المشاركة الفعلية بأحد أدوار الموقف فإنه يصبح بإمكانها أن تستخدم مختلف استراتيجيات التعلم؛ كأن تسأل أسئلة للأطفال أثناء لعبهم، أو تقدم مقترحات للأطفال، أو تشجع الأطفال، أو تحدد أسلوب التعامل بين طفلين وهكذا.

٥ ــ **تشجيع الآباء على تقبل لعب الأطفال:** حيث يتعدى دور المعلمة حدود الفصل وينتقل إلى الأسرة والوالدين، إذ أن عليها أن تنبه أولياء الأمور إلى أهمية اللعب في حياة الطفل، وأثره على نموهم العقلي والاجتماعي والانفعالي،

وأن تـوجههم إلى أهمية تـوفير الـوقت الـلازم للعب، أو تـوفـير الصحبـة من الأقران. ويمكنها أيضاً أن تقترح أدوات اللعب المناسبة للأعمار المختلفـة، وأن تشجع الآباء على مشاركة أبنائهم ألعابهم.

وهكـذا يتضـح أن اللعب هـو الأسلوب الأمثـل لتعلم طفـل هـذه المـرحلة واكتسابه العديد من الخبرات المعرفية، وتحقيق النمو الشامل المتكامل للطفـل. وقد بينت دراسـات «سميلانسكي» (Smilansky, 1968) أن الأطفـال الذين أتيحت لهم فرص التعلم باللعب في الطفولة المبكرة كانوا أكثر تحقيقاً للنجاح والتفوق في مراحل العمر الأكبر، بالمقارنة بالأطفال الذين لم تتح لهم مثل هـذه الفرص. لـذلك يؤكـد «بيكسون» (Bikson, 1978) أن إتاحة الفرصة للعب يساعد الطفل على أن يكون له أسلوبـه الخاص في التعلم، وتكـون له شخصيتـه المنفـردة في أداء الأعـمال وطـرح الأفكار، ويصبح أكثر قدرة على الابتكار والتجديد والاستطلاع في المستقبل.

يعتبر «كارل روجز» على رأس جماعة علماء النفس الذين ينادون بأهمية التعلم الإنساني، ودوره في تنمية الشخصية الإنسانية المتكاملة. هذه المجموعـة من العلماء لا يهتمـون، مثل غـيرهم من علماء النفس السلوكيـين أو علماء النفس المعـرفيـين، بالعمليات الوسيطة المرتبطة بعملية التعلم أو بمبادىء وقوانين التعلم بقدر اهتمامهم وتركيزهم على أن التعلم لن يأخذ مجراه مـا لم نراعي جميـع جوانب الإنسـان، وألا ننظر إليه ككائن سلبي عليه أن يتعلم ويستوعب فقط، وإنما ننظر إليه باعتبار أن له عواطف وانفعالات وخصائص ومهارات تلعب دورها الأكبر في أسلوبه في التعلم. لذلك فهم يؤكدون على ضرورة مراعاة أن تكـون دوافع الفـرد وإقبالـه على عمليـة التعلم نابعة من داخله وليس من خارجه، وأن الفرد هـو القادر عـلى تحديـد مدى حاجته إلى التعلم، وتحديد متى يتعلم، وأن البيئة الخارجية مهما حـاولنا أن نـنـظمها ونتحكم فيهـا فلابـد وأن تنبع حـاجات التعلم من داخـل الفرد نفسـه أولاً وأخيراً (كارل روجز 1969). وقد أكد «روجز» هذا المعنى في كتابه الشهـير المعروف بـاسم (Freedom to Learn - 1964) حيث ميـز بين نـوعين للتعلم: الأول هـو تعلم بدون معنى (Meaningless Learning)، حيث يصبح عملية التعلم عمليـة غير ذات معنى بالنسبة للمتعلم وبالرغم من مشاركته فيها بعقله إلا أنها لا ترتبط باحتياجات الفرد واهتماماته. والثاني هـو تعلم ذو معنى (Significant Learning)، حيث يمارس الفـرد عمليـة التعلم بكامـل إمكانـاته، ويشـارك فيه بصـورة مباشرة بعقله، وعـواطفه، واهتماماتـه. وهو يؤكـد على أن هـذا النوع من التعلم هـو تعلم أبقى أثراً في حيـاة الطفل، كما أنه يجعل السلوك المكتسب أبقى أثراً. وقد حدد «روجـز» (1969) أربع مسلمات أساسية يقوم عليها هذا النوع من التعلم وهي:

١ ــ أن كل إنسان لديه رغبـة طبيعية فـطرية في أن يتعلم ويستكشف ويستـطلع ما يحيط به حتى يمكنه أن يتمثل كل هذا المحيط به.

٢ ــ أن قيمة ما يتعلمه الفرد وسهولة هذا التعلم تعتمد بالدرجـة الأولى على مـدى قدرة هذا التعلم على تحقيق حاجات الفرد واهتماماته.

٣ ــ أن مواقف التهديد التي قد يتعرض لها الطفل مثل إجباره عـلى فعل شيء غـير مستعد له، أو تـوبيخه، أو التقليـل من قدره كلهـا أمثلة لمواقف التهـديد التي

يكون لها أثرها البالغ على قدرة الطفل على التعلم والنمو، حيث يؤثر ذلك في فكرة الطفل عن نفسه من ناحية، وتؤثر على قدرته على التعلم والاستمرار في التعلم فيما بعد.

٤ ـ أن إتاحة الفرصة للطفل لأن يتحمل مسئولية تعلمه وتقويم أدائه أفضل لنمو شخصيته، حيث يسهم ذلك في تنمية الخصائص الشخصية المرغوب فيها مثل الاستقلالية، والاعتماد على الذات، والسلوك الابتكاري.

وبناء على هذه المسلمات فقد حاولت «ماري جنسن» (Mary Jensen, 1973) أن تلخص ما يمكن أن يحققه التعلم الإنساني للعملية التربوية فيما يلي:

١ ـ أنه أسلوب أو اتجاه يوفر للمتعلم فرصاً للاستطلاع، ولاكتشاف إمكاناتهم الذاتية، وقيمهم الاجتماعية والأخلاقية.

٢ ـ أن التعلم الإنساني ينظر للفرد كوحدة متكاملة، فتراعي إمكاناته العقلية وحاجاته وسماته الانفعالية. ورغباته، وما يحب وما يكره. وهو بهذه النظرة يسهم في تحقيق النمو الشامل المتكامل للمتعلم.

٣ ـ أن التعلم الإنساني يهتم بالخبرات والمعارف، ولكن اهتمامه بها ينشأ من مدى تحقيقها لحاجات الإنسان ورغباته. ولذلك فإنه من اللازم إتاحة الفرص لمزيد من الحرية والاستقلالية لأن يختار المتعلم ما يود تعلمه والكيفية التي بها يتعلم.

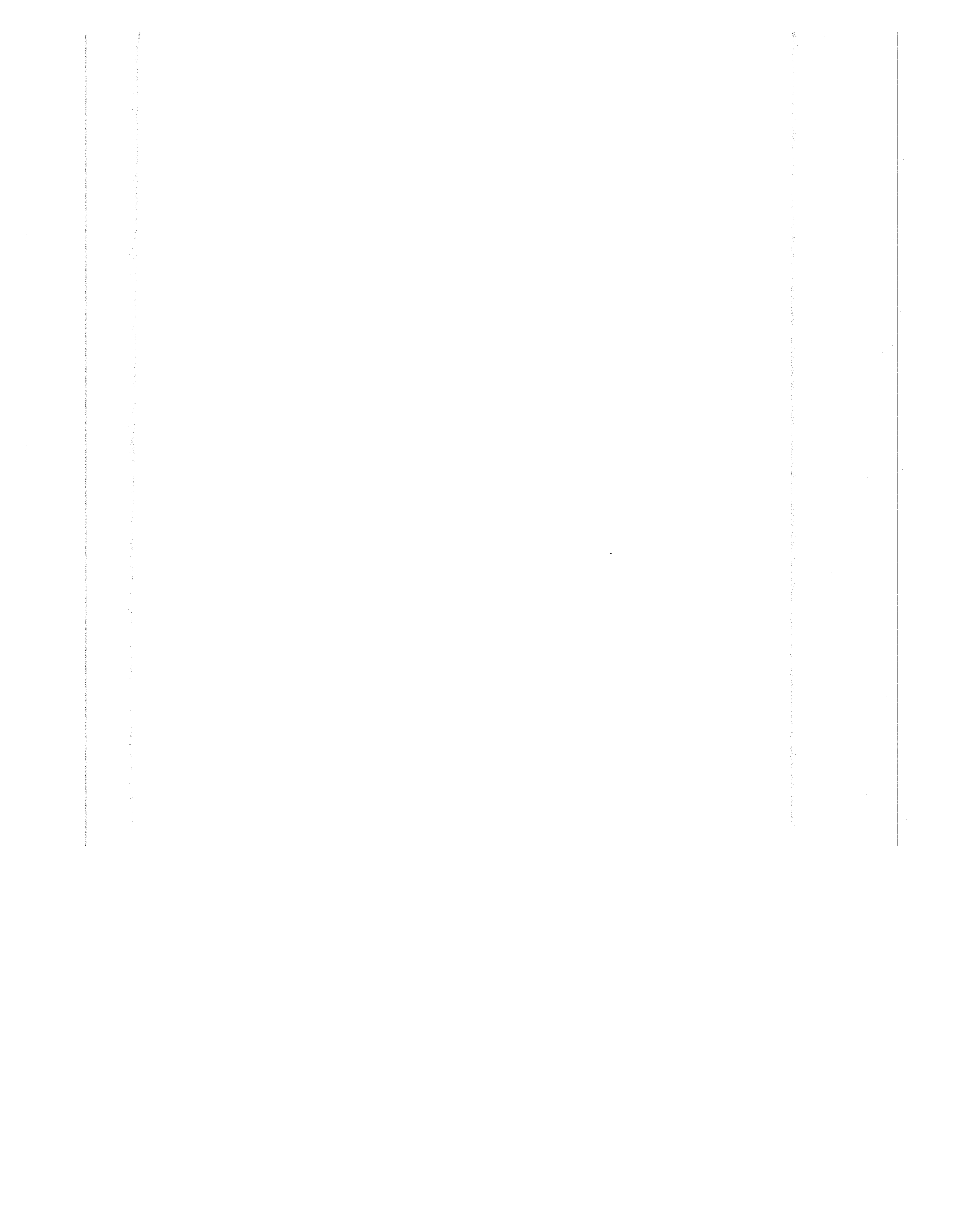
٤ ـ أن التعلم الإنساني يؤمن بأن الإنسان ينمو ويتغير بسرعة، لذلك فإنه يسعى إلى تدريب المتعلم على كيفية مواجهة ذلك التغير والتكيف معه، وكي يتحقق ذلك لابد من تدريب المتعلم وتعويده على تعليم نفسه بنفسه.

دور المعلمة في التعلم الإنساني

إن المعلمة في هذا النوع من التعلم ليست هي محور عملية التعلم، وإنما هي مرشدة وميسرة للتعلم. صحيح أن دورها يأتي في مرتبة تالية بعد دور الطفل نفسه، إلا أن ذلك لا يعني أنها لا تفعل شيئاً وإنما عليها يقع العبء الأكبر ويتمثل ذلك في:

١ ــ أن عليها أن تهيىء جو حجرة الصف بحيث يتميز بتوفير اتجاهات إيجابية نحـو التعلم.
٢ ــ أن تسهم في توضيح أغراض التعلم.
٣ ــ أن توفر للمتعلمين قدراً من الحرية في اختيار ما يرغبون في عمله.
٤ ــ أن تـوفر العـديد من مصـادر وفرص التعلم سـواء منهـا الأدوات والمعينـات، والكتب، والرحلات، أو كل ما من شـأنه أن يـثري الخبرات التعليميـة. وأن يكون الطفل هو العنصر النشط والفعال في الموقف التعليمي.
٥ ــ أن تكون قادرة عـلى تقبل مشـاعر الآخـرين واهتمامـاتهم، وأن تتقبل مجمـوعة أطفال الصف كما هم، وأن تكون مستعدة لمشاركتهم أنشطتهم وخبراتهم.

لذلك فإن من الضروري أن يكون تـأكيد المعلمـة على العـلاقات الإنسـانية بين مجموعـة الأفراد في الصف، وأن تتقبـل كل طفـل تبعاً لـظروفه الخـاصة، وأن تعتبره شخصية منفردة لها إمكاناتها الخاصة وظروفهـا الخاصـة، وأن يتوفـر بالصف نـوع من الثقة لاسيـما ثقة المعلمـة في إمكانـات أطفال الصف وخصـائصهم. وأن تكون مستعدة لتشجيع المبادرات الفردية، والمشاركة من جهـة الأطفال. وأن تقلل من التهـديدات الخـارجية عـلى الطفـل، حتى يصبح أكـثر إقبالاً وتشـوقـاً لعمليـة التعلم، وأكثر استفادة منها.



الفصل الثامن

إدارة الفصل وعمليات التعليم والتعلم

- تعريف مفهوم إدارة الصف.
- اتجاهات في أسلوب إدارة الصف.
- كيف تستفيد المعلمة من الاتجاهات المختلفة في إدارة الصف.

الفصل الثامن
إدارة الفصل وعمليات التعليم والتعلم

لقى موضوع إدارة الفصل اهتماماً كبيراً من علماء النفس المختلفين لما له من أهمية بالغة في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية، فالاهتمام بإدارة الصف يمتد أثره إلى كل من المعلم والطفل، ويتحدد في ضوئه مدى استفادة الطفل من عملية التعلم ومدى استفادة المعلمة من الوقت المتاح لها.

وفهم عملية إدارة الصف من جهة المعلمة يساعدها على أن تتفهم كيف تستغل الوقت في أنشطة منتجة مبدعة سواء من جهتها أو من جهة الأطفال، كما يساعدها على الاهتمام بتنمية العديد من المهارات الاجتماعية والأنشطة التعليمية الهادفة، والتعرف على كيفية مواجهة سلوكيات الأطفال غير المرغوب فيها أو مواجهة مشكلات النظام بالصف، وكيفية إعادة توجيه الأطفال إلى السلوك المرغوب فيه.

وتهدف التربية الحديثة إلى إتاحة الفرصة لمزيد من النشاط من جهة الطفل، ولتوفير مزيد من الوسائل والأدوات والنماذج التي يمكن أن يتناولها الطفل ويتعامل معها، مع إتاحة المزيد من حرية الحركة والانتقال للطفل، الأمر الذي قد يسفر عنه العديد من المشاكل التي تواجهها معلمة طفل الروضة. ولذلك كان موضوع إدارة الصف والمهارات التي يجب أن تنتقيها المعلمة للتعامل مع طفل هذه المرحلة على درجة كبيرة من الأهمية من أجل مصلحة الطفل والمعلمة بصورة عامة (Rocenshine, & Berliner 1978).

تعريف مفهوم إدارة الصف

لا يركز مفهوم إدارة الفصل على مجرد التعامل الفردي مع طفل بعينه أو حالة فردية معينة، بل يمتد في معناه إلى محاولة فهم الظروف أو المناخ الذي يسود حجرة

الفصـل بصورة شـاملة، والذي يكـون له آثـره في تحقيق الأهداف الخـاصـة بكـل طفـل. وفي هذا الإطـار فإن مفهـوم إدارة الفصل يمكن أن ننـظر إليه بـاعتبـار أنـه يتضمن عدة عناصر لها تأثـيرها عـلى العملية التعليميـة، وتتمثل في طبيعـة الفصل ومدى ما يتوفر فيه من علاقات انفعالية واجتماعية وعقلية باعتبار أنها ذات تأثير كبير على تعلم الطفل.

وقد بينت العديد من الدراسات أن الأطفال الصغار يرحبـون بالنـظام. ولا يقصد بالنظام هنا الجمود، والتشابـه، والسكون أو أن يمـارس جميع الأطفـال نفس العمل في نفس الوقت، وإنما النظام المقصود هنا هو نوع من الـوضوح فيـما يتوقعـه كـل من المعلم والطفـل أثناء ممـارسة التعلم أو أثنـاء وجودهم في الفصـل، بحيث يصبح دور كل من المعلم والطفل هو العمل في ضوء هذه التوقعات (Cohen, Intili & Robbins 1979) وقـد بينت دراسـة حـديثـة لنـاشـا (Nash, 1978) أن الأطفــال الـبريطانيـين عندمـا سئلوا عمّا يتـوقعونـه من معلميهم، أفادوا بأنهم يتـوقعـون من معلميهم أن يحـافظوا عـلى النظام، وأن يعلمـوهم، وأن يكـونـوا عـادلـين معهم، ومسليـين، وودودين. أي أن الأطفال ينـظرون إلى معلميهم باعتبارهم مسئـولـين بالدرجة الأولى عن تحقيق النظام في الفصل.

اتجاهات في إدارة الصف

اختلفت التـوجيهات في إدارة الصف تبعـاً للخلفية النـظرية والعلميـة لكل فـريق. إلا أنه يمكن القـول إنه لا تـوجد واحـدة من هذه الاتجـاهات تفضـل، أو تتفوق على غيرها، فلكـل توجُّـه إيجابيـاته وسلبيـاته في مسـاعدة المعلمـة على إدارة صفها. ويمكن استعراض أهم هذه الاتجاهات فيما يلي:

١ ــ الاتجاه السلوكي

ويرتبط هذا الاتجاه بآراء أصحاب النظريات السلوكية في التعلم. ويشيرون إلى أنه من الممكن تعديـل سلوك الأفراد بمـا يتناسب والسلوكيـات المرغـوب فيها، وذلك من خلال أساليب تعزيز السلوك، وما ذهب إليـه «سكنر» في تفسـيره للتعلم وتشكيل السلوك. وترتكز وجهة نظر أصحاب هـذا الاتجاه عـلى اعتبار أن المعلمـة بإمكانها التحكم في كـل ما يحـدث داخل الصف، اعتـماداً على استخـدام التعزيـز

المناسب/ وأنها من خلال تقديم التعزيز بصورة منتظمة يمكنها التحكم في ألوان السلوك التي يجب أن يصدرها الطفل بالصف، دون أي اعتبار لظروفه الأسرية أو الاجتماعية.

ويعتمد تعديل السلوك على ضرورة قيام المعلمة في بداية الأمر بتحديد السلوك المراد تغييره، وتوضيح السلوك المراد اكتسابه أو القيام به، وأن تقوم بملاحظة مدى التقدم الذي يحرزه المتعلم نحو اكتساب السلوك المرغوب. ومتى ما حددت المعلمة السلوك المطلوب أو المرغوب فإن عليها أن تحدد الأسلوب المناسب للتحكم في سلوك هذا الطفل وتعديله، وأن تعلم الطفل أيضاً بهذا السلوك المرغوب. فمثلاً قد تحتاج المعلمة إلى تعليم أطفالها أسلوباً محدداً لمناداتها للرد عليهم أو على استفساراتهم، وفي هذه الحالة عليها أن تحدد الأسلوب الذي يناسبها. وقد يكون ذلك إما عن طريق مناداتها بالاسم، أو برفع اليد، أو الاقتراب منها، أو الانتظار في مكانه حتى تفرغ مما يشغلها لتأتي إليه وترد على أسئلته، أوغير ذلك مما تراه مناسباً.

المهم في هذا أن على المعلمة أن تختار أحد هذه الأساليب وتعرف الأطفال بالسلوك المرغوب منهم القيام به، وبالتالي عندما يسلك الطفل سلوكاً غير هذا السلوك المتفق عليه فإن على المعلمة أن تتجاهل ذلك السلوك ولا ترد على الطفل، حتى يقوم بالسلوك المتفق عليه فقط. وبهذه الطريقة فإن السلوك الذي تتجاهله المعلمة يصبح سلوكاً غير معزز، وبالتالي يكف الطفل عن القيام به، ويعرف أن سلوكه سيعزز لو قام بما هو متفق عليه فيتعلم السلوك المرغوب فيه.

وكثيراً ما يطرح المربون سؤالاً هاماً في هذا الصدد وهو: متى يكون تجاهل السلوك غير المرغوب مفيداً؟ ومتى يكون غير مفيد؟. وقد أجاب «تانر» (Tanner, 1979) على هذا السؤال وحدد إمكانية ذلك فيما يلي: إن على المعلمة أن تتجاهل السلوك غير المرغوب فيه من الطفل عندما:

١ ــ يكون هذا السلوك وقتياً وغير متكرر، وحدث فجأة ثم توقف الطفل عن القيام به.
٢ ــ يكون السلوك غير ذي خطورة على الطفل أو الآخرين.
٣ ــ تكون استجابة المعلمة ورد فعلها تجاه هذا السلوك غير المرغوب مؤدياً إلى توجيه انتباه باقي الأطفال بالصف لهذا السلوك وتشتيت جو حجرة الدراسة.

والواقع أن تجاهل السلوك غير المرغوب فيه غير كاف وحده لتعديل السلوك، بل يتطلب الأمر ضرورة تعزيز السلوك الجديد المراد تعلمه، واختيار المعزز المناسب لطفل هذه المرحلة، سواء كان معززاً مادياً أو معززاً معنوياً؛ كقطعة الحلوى أو كلمة ثناء، أو ابتسامة أو اهتمام بالطفل.

وقد وجه نقد إلى أصحاب هذا الاتجاه السلوكي، حيث يرى البعض أن أسلوب تعديل السلوك قد يصلح للتعامل مع طفل واحد يعاني من مشكلة سلوكية معينة، إلا أنه عند استخدامه مع مجموعة أطفال الصف فإنه من الصعب على المعلمة أن تلجأ لهذا الأسلوب.

كذلك انتقده البعض الآخر على أساس أنه لا توجد لدينا أدلة كافية عن الأثر الذي يحدثه تجاهل المعلمة للطفل على نفسيته، وما يترتب على شعوره بالعزلة والنبذ من المعلمة. بجانب عدم وجود أي نوع من التواصل بين المعلمة والطفل، بحيث يعرف ما هو خطأه، ولماذا هذا السلوك غير مرغوب فيه مما يساعد مستقبلاً على عدم وقوع الطفل في مثل هذه الأخطاء أو السلوكيات.

٢ ـ أصحاب التحليل النفسي

ويستمد أصحاب هذا الاتجاه أسلوبهم من أفكار «فرويد» وأتباعه. تلك الأفكار التي يؤكد فيها «فرويد» على أهمية العلاقات الشخصية والاجتماعية لنمو الشخصية الإنسانية. وعلى الرغم من أن أفكار «فرويد» ليس من السهل نقلها للتعامل معها في مواقف التعلم أو في حجرة الصف، إلا أنه في السنين الأخيرة أمكن الاستفادة من أفكاره. وبدلاً من استخدام مفاهيم الأنا، والأنا الأعلى عن العلاقات التي تسود حجرة الدراسة، أصبح الحديث عن كيف يمكن للمعلمة أن تسهم في زيادة وحسن تكيف الطفل، وكيف يمكن للمدرسة أن توفر جوا يتميز بالدفء الإنفعالي والاجتماعي من أجل تعليم أفضل، وأصبح على المعلمة العبء الأكبر في توفير هذا الجو (Dreikurs, Grundwold & Pepper 1971).

ويتطلب الأمر من المعلمة بادىء ذي بدء أن تتفهم سلوكيات أطفالها، ولماذا يسلك بعض الأطفال سلوكاً غير مرغوب فيه، وما شعورهم عندما يفعلون ذلك السلوك؛ وما هدفهم منه. ويعني هذا أن على المعلمة أن تتفهم القوى الخفية التي

لها تأثيرها على الطفل، والتي عادة ما تكون خارج جدران الفصل بل والمدرسة أيضاً. وأن تعلم المعلمة أن الطفل لن يمكنه أن يستوعب أي خبرة أو موقف تعليمي من مواقف الدراسة ما لم يكن مستعداً لهذا عقلياً وانفعالياً واجتماعياً. ولذلك كان تأكيد أصحاب هذا الاتجاه على ضرورة معرفة الظروف الخارجية المحيطة بالطفل خارج المدرسة، بدلاً من الاهتمام بالتحكم في سلوك الطفل داخل المدرسة كما هو الحال لدى أصحاب الاتجاه السلوكي. ويتطلب الأمر من المعلمة أيضاً أن تكون قادرة على فهم نفسها قبل أن تحاول أن تفهم أطفالها. ويؤكد «روجز» في هذا الصدد أن اتجاهات المعلمة في علاقاتها الاجتماعية مع أطفال الصف عامل هام لحسن إدراك هذا الصف. ولذلك فقد اعتبر أن المعلمة الناجحة لابد وأن تكون حساسة لمشاعر الأطفال، وأن تثق في قدرتهم على التعلم والتعبير والنمو، وأن تكون على استعداد لمساعدة الأطفال كي يسلكوا على أفضل مستوى ممكن، وأن تكون على ثقة بإمكاناتها الذاتية. (روجرز Rogers, 1969). كذلك يؤكد «جلاسر» (في Bassn & Rachin 1976) على أنه لا يمكننا أن نضع قوانين للسلوك أو حل المشاكل التي تنشأ بحجرة الصف إلا من خلال تعاون كل من المعلمة والأطفال، واتجاههم الإيجابي نحو إيجاد علاقة اجتماعية داخل الصف. وفي إطار النظرية الواقعية لجلاسر فإنه يحدد أن هناك حاجتين نفسيتين أساسيتين للإنسان، وهما أن يشعر أنه محبوب، وأن له قيمة. ولذلك كان واجب المعلمة الأول هو مساعدة الأطفال على تحقيق هاتين الحاجتين النفسيتين حتى يمكن للمعلمة بعد ذلك أن تعدّل أو تغير أو تفرض من القيم والأساليب السلوكية ما تشاء.

في هذا الإطار يرى «جلاسر» أن الطفل بإمكانه أن يتعلم كيف يكون مسئولاً عن سلوكه، كما يمكن بالتدريج أن يتعلم كيف يكون مسئولاً أيضاً عن سلوك زملائه.

وقد دعا جلاسر أيضاً إلى ضرورة إشراك الأطفال في اتخاذ القرارات الخاصة بعملهم في حجرة الصف. فقد تلاحظ المعلمة مثلاً أن الأطفال يتدافعون على أحد الأركان التعليمية الموجودة بالصف، وذلك لوجود أجهزة أو أدوات أو أشياء جديدة يرغبون في ممارستها والتعامل معها. في مثل هذا الموقف يؤكد «جلاسر» على ضرورة اتخاذ قرار جماعي يشترك فيه الأطفال مع المعلمة، ليحددوا عدد الأطفال المشاركين في كل مرة للتعامل مع هذا الركن وهكذا. ويمكن استخدام مثل هذا

اللقاء الجماعي لحل المشاكل التي تصادف المعلمة في الصف من وقت لآخر وكلما دعت الحاجة إلى ذلك.

أما توماس جوردون فإنه يؤكد أيضاً على أهمية المناقشة والتفاوض بين المعلمة والأطفال، وأن توفر فرص المناقشة والتفاوض يساعد على خلق علاقات اجتماعية طيبة بين المعلمة والأطفال، ويسهم في الوصول إلى حلول تناسب كل من المعلمة وحاجات الأطفال. فالأطفال مصرح لهم بأن يتحدثوا عن الأشياء التي تسبب لهم الإزعاج، أو يتحدثوا عن اهتماماتهم، أو يتحدثوا عن مخاوفهم أو غير ذلك من أمور (Gordon & Burch, 1974)..

وقد وجه نقد لأصحاب هذا الاتجاه أيضاً، حيث يرى البعض أن التعامل النفسي في العيادات يختلف عن التعامل في حجرة الدراسة. ففي الحالة الأولى يتعامل الأخصائي مع فرد واحد، في حين أن العدد في حجرة الدراسة يكون أكبر من ذلك بكثير. وحتى أسلوب التعامل الجمعي الذي سبق وأشار إليه « جلاسر» ليس من السهل استخدامه كما يستخدمه الأخصائي النفسي في جلسة الإرشاد الجمعي. فالإخصائي النفسي لا يتعامل مع نفس الأعداد التي يتعامل معها المعلم، بل إن كثيراً ما تكون المعلمة متفهمة لأسباب ودوافع الطفل التي دفعته إلى القيام بهذا السلوك أو ذاك، ومع ذلك فإنه ليس سهلاً أن تقترح الحل أو تمارسه.

وبالرغم من كل هذه الانتقادات إلا أن الأساس في التعامل الصفي بين المعلمة وأطفالها يمكن أن نجد جذوره في هذا الاتجاه، فتحقيق حاجات الأفراد إلى الحب، والتقبل، والثقة كلها تعتبر أسساً يقوم عليها التعامل الإنساني الذي يجب أن يسود جو حجرة الصف.

٣ ـ الاتجاه الجمعي للإدارة

يرى أصحاب هذا الاتجاه أن حجرة الصف ما هي إلا جماعة من الأطفال يجمع بينهم نوع من التفاعلات الاجتماعية يحددها جو حجرة الدراسة نفسه (Cart-wright & Zander, 1962). تبعاً لهذا فإن الديناميات التي تحكم عمل الجماعة هي الأساس في تعليم الطفل السلوك المناسب بالروضة. وقد استطاع «جاكوب» (Jacob Kaunins, 1970) في دراسة عن خصائص المعلمة الناجحة وأثرها على توفير الجو اللازم للتعلم والإدارة الجيدة إلى استخلاص الحقائق التالية:

١ ــ أن تكون المعلمة «واعية» لكل ما يحدث داخل الصف، وأن تكون متيقظة لكل حركة تحدث بالصف؛ من فعلها، ومتى وأين، ومع من، وهكذا. وأن يدرك الأطفال هذه الحقيقة عن معلمتهم وأنه لا يخفي عليها شيء.

٢ ــ أن تكون المعلمة قادرة على ملاحظة أكثر من شيء في وقت واحد حيث يساعدها ذلك على منع ألوان السلوك غير المرغوب فيها، والتي قد تصدر من بعض الأطفال في أثناء انشغالها مع أطفال آخرين بعمل شيء ما، أو متابعتها لهم أثناء أداء عمل معين. لاسيما وأن أسلوب العمل مع طفل الروضة يعتمد على الأنشطة المتعددة والمتنوعة، حيث تختلف كل جماعة عن الجماعة الأخرى فيما يقومون به من أعمال، ولذلك تظهر أهمية أن يتوفر لها هذه القدرة على قيادة هذه الجماعات المتعددة ذات الأنشطة المتنوعة كما لو كانت مايسترو يقوم بإدارة فرقة متكاملة.

٣ ــ أن تكون المعلمة قادرة على الانتقال من نشاط إلى آخر مع أطفال الصف بطريقة تتميز بالسلاسة والسهولة. وأن يكون لديها القدرة على مساعدة الأطفال للبدء في نشاط ما، ثم تدريجياً وبعد التأكد من انتهائهم جميعاً من هذا النشاط الفردي مثلاً يمكنها أن تنقلهم إلى نشاط جمعي، أو الاستمرار في نشاط في مجموعات صغيرة أو غير ذلك.

٤ ــ أن تكون المعلمة قادرة على تقديم مواقف تعليمية متنوعة ومتجددة وذات علاقة باهتمامات الأطفال وحاجاتهم. فقد أكدت الدراسات المختلفة أن الأطفال سريعو الملل، لا يمكنهم الاستمرار في عمل ما لمدة طويلة، كما أنه لا يمكنهم التعامل مع نفس الأدوات والأشياء بصورة متكررة. لذلك كان من الضروري أن تهتم المعلمة بتوفير الأدوات والحاجات والمواقف، وأن تنوع منها حتى يزيد إقبال الأطفال وتقل السلوكيات غير المرغوب فيها.

٥ ــ أن تكون المعلمة قادرة على تحقيق التنوع في الأنشطة، بحيث تتميز الأنشطة مع تنوعها ووفرتها بعدة مميزات منها: أن تناسب المستوى العمري والعقلي للطفل، وأن تتاح لكل طفل فرصة التعامل الحسي المباشر مع هذه الخبرات والأنشطة، وأن تنظم الصف بصورة جيدة تسمح بالعديد من التفاعلات الاجتماعية، وأن تراعي أماكن ممارسة الأنشطة ومدى مناسبة توزعها، ودور

الطفل في انتقاء ركن النشاط ومـادة النشاط، ومـدى سماح المعلمـة للطفل أن يبقى في ممارسة النشاط، وهل تترك له الفرصة لتحديد ذلك أم تحدد له المعلمة كل شيء. وهل يفترض أن يعمل كـل طفل بمفـرده، أم يعملون في جماعـات صغيرة أو كجماعة كبيرة وهكذا.

وأهم ما يميز هذا الاتجاه أن أصحابه لا ينظرون إلى الطفـل وحده في حجـرة الدراسة كما هو الحال عند أصحاب الاتجاه السلوكي أو النفسي، وإنمـا ينظرون إلى الأطفال والمعلمة كجماعة لها تركيبتها الاجتماعيـة داخل الفصـل. ولذلـك يؤكدون عـلى أن الجو الاجتـماعي السائـد بحجرة الـدراسة هـو المسؤول الأول عن تـوجيـه أسلوب الإدارة والتدريس بالصف. هذا الاهتمام بتوفير جو اجتماعي إيجابي بحجرة الصف يقلل من التركيز على الجانب الانفعالي لكل طفـل على حـدة، والسعي نحو تعـزيز سلوكـه بصورة فـردية كـأساس لإدارة الصف كـما هو الحـال عند أصحـاب الاتجـاه السلوكي. عـلاوة عـلى ذلـك فـإن أسلوب إدارة الصف الجمعي يسهم في تنميـة العديـد من مهارات السلوك الاجتـماعي لدى الأطفـال والمعلمة، وبـالتـالي يسهم في حدوث التعلم والنمو الاجتماعي للطفل.

كيف تستفيد المعلمة من الاتجاهات المختلفة في إدارة الصف

وهكذا تستطيع المعلمة أن تقلل من ألوان السلوك غير المرغوب والتي تصـدر عن الأطفال، وذلك من خلال الاستفادة مما قدمه لنا أصحـاب الاتجاهـات السابق الإشارة إليها، وذلك من خلال ما يأتي:

١ ــ تنمية علاقات إيجابية بين المعلمة والطفل

حيث أكـدت العديـد من الدراسـات (Kauffman, 1977) أنه نـظراً لطبيعـة أطفـال هذه المـرحلة فإن العـلاقـات بـين المعلمـة والأطفـال عـلاقـات متشـابكـة ومتـداخلة، وتحتـاج من المعلمـة أن تكـون عـلى درجـة كبــيرة من الـوعي والفهم لخصائص وحاجات ومطالب النمو في هذه المرحلة، بجانب فهمهـا لخصائص كـل طفل بعينه. خاصة وأن طفل هذه المرحلة يحتاج إلى معلمة قادرة على إظهار تقبلهـا وحبها وتقديرها له.

٢ ــ جعل عملية التعلم مسلية:

إن أفضل جو لتعلم طفل الروضة هو أن يكون الفصل مسلياً وممتعاً بالنسبة له، فكلما استطاعت المعلمة أن توفر فرصاً للاستثارة والدافعية، وكلما تنوعت الخبرات والمواقف وتميزت بالحداثة والغرابة، كلما قلت مشكلات إدارة الصف أو النظام بالصف. كما أن قدرة المعلمة على تحديد مستويات الأنشطة لتناسب الفروق الفردية من شأنه أيضاً أن يقلل من فرص ظهور ألوان السلوك غير المرغوب فيه (Morse, Cutler & Fink, 1964).

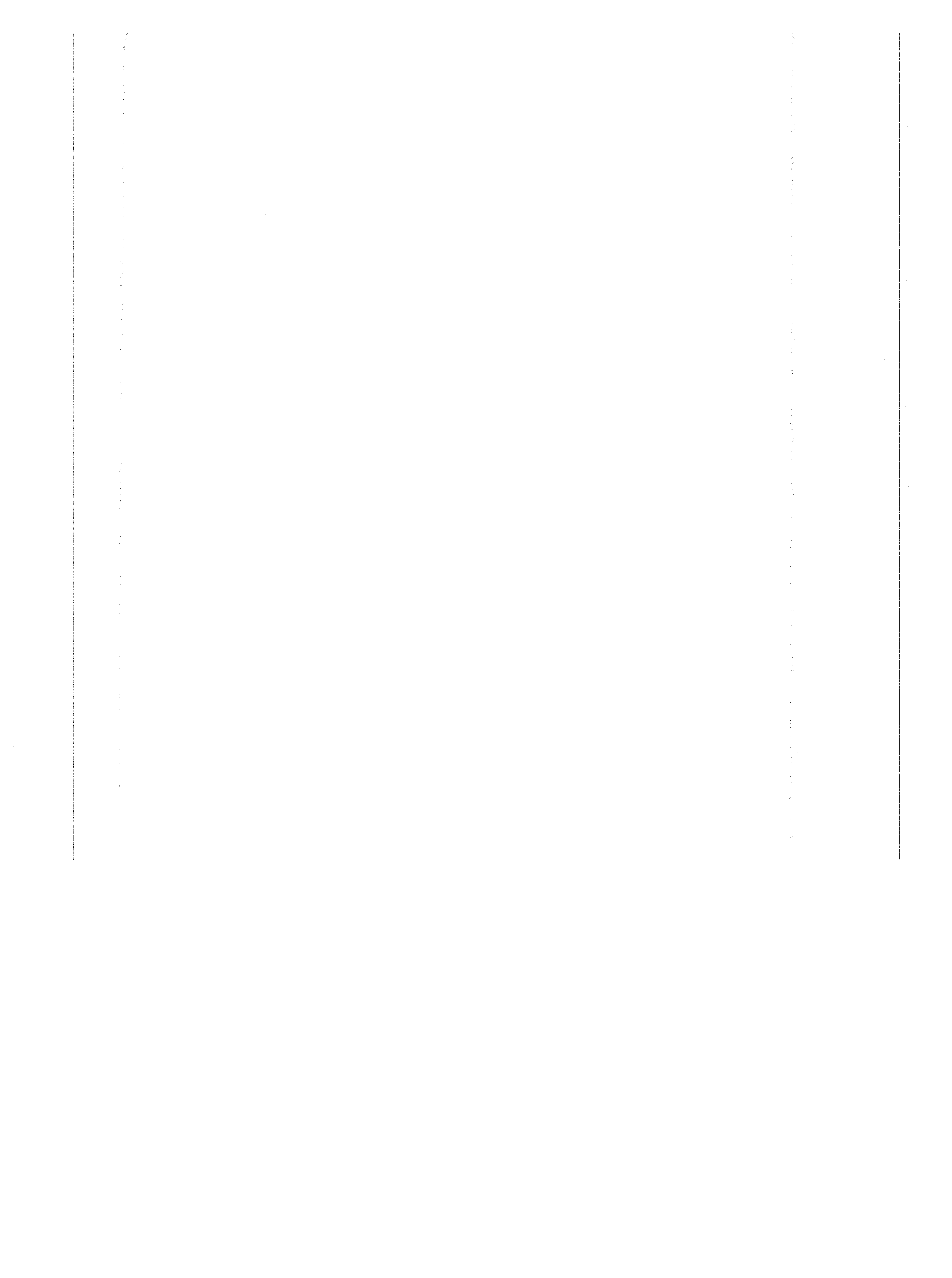
٣ ــ تهيئة وتنظيم حجرة الصف

تلعب المعلمة دوراً هاماً في تنظيم حجرة الصف، فكلما اهتمت المعلمة بتنظيم الصف وأركانه، واهتمت بتوفير مساحات لحركة الأطفال أو نشاطاتهم الجمعية أو الفردية، كلما قللت من مشكلات النظام أو السلوك غير المرغوب.

٤ ــ تجاهل السلوك غير المرغوب

من الأفضل للمعلمة أن تتجاهل بعض ألوان السلوك التي تصدر عن الطفل أو بعض الأطفال، خاصة إذا كانت من النوع الذي لا ضرر منه سواء على الطفل نفسه أو على مجموعة أطفال الصف. فمثلاً عندما تلاحظ المعلمة أن أحد الأطفال غير منتبه لها أثناء سرد القصة مثلاً فمن الأفضل أن تتجاهله، فمن المؤكد أن هذه حالة مؤقتة وسيعاود الطفل انتباهه ثانية. أما إذا كان السلوك غير المرغوب من النوع الذي لا يجب تجاهله، أو كان سلوكاً متكرراً ومستمراً لمدة طويلة وبصورة متكررة من موقف لآخر ومن نشاط لآخر، كان لابد على المعلمة أن تبدأ في استخدام استراتيجية أخرى. فمثلاً عندما يظهر الطفل سلوكاً عدوانياً أو يتصرف بطريقة فظة مع باقي الأطفال، أو يكون غير مقبل على إتمام العمل الذي عليه أن يقوم به، كان من الضروري أن تلجأ المعلمة لاستخدام تشكيل السلوك وذلك من خلال استخدام التعزيز. حيث يتعين على المعلمة أن توضح أمام الطفل ما هو النموذج السلوكي المرغوب فيه، وتقوم بتعزيزه عندما يمارسه الطفل. لذلك فإن الخطوة الأولى هي أن توجه انتباه الطفل إلى السلوك الذي يجب أن يقوم به وأن تقترب من الطفل، وأن تنادي عليه باسمه قبل أن تبدأ في تقديم نشاط من

الأنشطة، وتعتبر المعززات مثل الإيماءة بالـرأس للتعبير عن الاستحسـان، أو النظر بالعين في عين الطفل نفسه، والتربيت على ظهر الطفـل، أو الاقتراب من الـطفل، أو السماح للطفل بالعمل بالقرب من المعلمـة من المعززات ذات التـأثير الكبـير على الطفل. والواقع أن تعزيز السلوك المرغوب فيه مباشرة يلعب دوراً هـاماً في تعـديل سلوك الـطفـل. وأن يعـرف الـطفـل أو الأطفـال الـذين أسـاءوا السلوك عـواقب تصرفـاتهم، فمثلاً إتـلاف بعض الأدوات بـالصف يـترتب عليـه تعـطيـل المعلمـة والصف عن إنجـاز العمل مثـلاً. بجانب ذلـك فعلى المعلمـة أن تتيـح لمجمـوعـة الأطفال المتشابكـين معاً مثـلاً أن يعبر كـل منهم عن وجهة نـظره عن المشكلة، مع عدم مقارنة الأطفال ببعضهم البعض.



الفصل التاسع

الخبرات التربوية بالروضة

- الخبرات المعرفية
- الخبرات اللغوية .
- الخبرات العددية .
- الخبرات العلمية .
- الخبرات الفنية .
- الخبرات الاجتماعية .

الفصل التاسع
الخبرات التربوية بالروضة
أولاً: الخبرات المعرفية

ويتناول هذا الفصل بعض الخبرات المعرفية التي يجب على معلمة الروضة أن تسهم في تنميتها لدى الطفل، وتشمل عمليات مثل: الانتباه - الإدراك - التذكر - تكون المفاهيم.

أ ـ الانتباه

إن نقطة البداية في التعامل مع مواقف الحياة المتعددة تبدأ عادة بالحواس. فالإنسان يولد مزوداً بمجموعة من الحواس التي تستجيب للطاقات الخارجية بطريقتها الخاصة، فتنطلق منها نبضات عصبية تصل إلى المخ وتترجم إلى خبرات حسية يستجيب لها الإنسان، فيقوم باستجابات مناسبة تحقق له التوافق. وعلى الرغم من أهمية العمليات الحسية وأهمية الدور الذي تلعبه في حياة الطفل إلا أنها ليست كافية لتوجيه السلوك التوافقي، بل لابد أن يستعين الإنسان بالإدراك الحسي لكي ينظم هذه الإحساسات المختلفة. فالنظر إلى الشجرة الموجودة في الحديقة ليست مجرد موجات ضوئية تنعكس عن شجرة ذات ظلال وألوان، وإنما نحن ندركها كشيء له معنى معين. لذلك فإن الإدراك الحسي يتضمن تفسيراً وتقويماً للمنبه. والإنسان لا يدرك عادة كل التأثيرات الصادرة إليه من المنبهات الموجودة من حوله في البيئة الخارجية، وإنما يدرك بعضها فقط دون البعض الآخر. لذلك يعتبر الانتباه إحدى العمليات المعرفية الأساسية التي على أساسها نتعامل مع مثيرات العالم الخارجي ونتنبه إليها. ويقصد بالانتباه عملية الاختيار لأحد أو بعض المنبهات الحسية من بين مجموعة منبهات أخرى موجودة في البيئة الخارجية التي تحيط بها، بحيث يصبح هذا المنبه في بؤرة الشعور ونغفل عن المنبهات أو المثيرات

الأخرى ونجعلها على هامش إدراكنا ـ والانتباه عادة يسبق الإدراك ويمهد له، وإن كان ليس بالضرورة أن يتم الإدراك إذا ما حدث الانتباه. فقد ننتبه إلى شيء ولكننا نفشل في إدراكه أو فهمه، وقدتنتبه مجموعة من الأفراد إلى شيء معين إلا أن كلا منهم يدركه بطريقة مختلفة، لأن كلا منهم قد يفسره أو ينظمه بطريقته الخاصة.

أنواع الانتباه

يمكن تمييز ثلاثة أنواع من الانتباه هي: الانتباه اللاإرادي، والانتباه الإرادي، والانتباه الاعتيادي.

ويحدث الانتباه اللاإرادي حينما تفرض المنبهات الخارجية ذاتها علينا مثل ما يحدث عند سماع صوت انفجار، أو إضاءة شديدة، أو روائح نفاذة.

أما الانتباه الإرادي فهو يحدث حينما نتعمد أن نوجه انتباهنا بإرادتنا إلى شيء ما. مثل التركيز في الاستذكار، أو حصر الانتباه في قراءة موضوع معين، أو الاستماع إلى صوت محدد، حيث نلاحظ هنا ضرورة وجود دافع قوي عند الإنسان لاستمرار بذل الانتباه وتركيزه.

أما الانتباه الاعتيادي فيحدث نظراً لاهتمام الفرد ورغبته في أداء عمل من الأعمال، وذلك كما هو الحال عند قراءة وتتبع أحداث قصة أو إظهار الفرد اهتماماً بتتبع شيء معين كالنبات في الحديقة، أو آثار معينة، والبحث والتنقيب عنها. أي أنه نوع من الانتباه يرتبط بأشياء يهتم بها الفرد وتتناسب مع عاداته وميوله.

العوامل التي تؤثر في الانتباه

وتشمل عوامل خارجية ـ وعوامل داخلية

تشمل العوامل الخارجية:

١ ـ طبيعة المنبه (سمعي ـ أم بصري).
٢ ـ شدة المنبه (شديد ـ مرتفع ـ إضاءة زائدة).
٣ ـ حركة المنبه (فالشيء المتحرك أكثر إثارة من الشيء الثابت).
٤ ـ حجم المنبه (الكبر ـ الصغر).
٥ ـ تباين المنبه (فاللون الأبيض أكثر وضوحاً على أرضية سوداء).

٦ ــ جدة وحداثة المنبه (مألوف أو غير مألوف).

العوامل الداخلية

وترتبط هذه العوامل بكل ما يتعلق بالحاجات والاهتمامات والميول والدوافع.

فدوافع الإنسان وميوله تلعب دوراً هاماً في توجيه انتباهه إلى الأشياء والمواقف التي ترتبط بإشباع هذه الحاجات، كذلك تلعب الميول والقيم دوراً هاماً في توجيه انتباهه واهتمامه.

ب ــ الإدراك

هو تلك العملية التي يتم من خلالها شعورنا بالبيئة المحيطة بنا وبأنفسنا. وهي عملية لا يوجد فيها مطابقة تامة بين المنبهات الحسية وبين ما ندركه بالفعل، وأن ما تمدنا به حواسنا ندركه بصورة منظمة ذات معنى محدد. إذن عملية الإدراك ما هي إلا اختيار للتنبهات الحسية، ثم تنظيمها في سياق ذو معنى. لذلك فإن عمليتي الاختيار والتنظيم هما العمليتان المسئولتان عن حدوث الإدراك. وقد أمدتنا نظريات الجشطلت بالكثير من المعلومات عن كيفية حدوث الإدراك، والعوامل المختلفة المرتبطة بطبيعة التنظيمات الإدراكية الفطرية الموجودة لدى الإنسان. وقد بينت الدراسات المختلفة أن خصائص التنبيه واحدة لدى جميع الناس، وترتبط بطبيعة الموقف التنبيهي من جهة، وطبيعة أعضائنا الحسية من جهة أخرى.

وقد صنفت هذه التنظيمات الإدراكية الفطرية على النحو التالي:

١ ــ الشكل والأرضية

ويقصد بذلك أننا في أي عملية إدراك نكون بحاجة إلى تنظيم الموقف، بحيث نرى شكلاً واضحاً محدداً يتميز عن الأرضية أو الخلفية الموجود عليها. فالكتاب على المكتب هو شكل موضوع على أرضية وهي المكتب. والحروف والكلمات التي نقرأها في صفحة ما هي شكل على أرضية بيضاء هي الصفحة المقروءة وهكذا. ولذلك بقدر تنظيم هذه المدركات البصرية التي يراها الطفل أو الفرد، بقدر ما يسهل عليه التفاعل معها والاستجابة لها وإدراكها.

٢ ــ الإغــــــلاق

إن من طبيعة الكائن الحي أنه يسعى دائماً إلى ملء الفجوات وسـد الثغرات في الموقف التنبيهي ليضفي عليه معنى. فإذا استمعنا إلى محـاضرة وكان مـوضوعهـا جديداً تمـاماً علينـا، فإننـا قد نلتقط بعض المعلومـات ويضيع منـا البعض الآخر، ولذلك فإننا نلجأ بشتى السبل إلى تعويض ما فاتنا أو الثغرات الموجـودة في معارفنـا حول هذا الموضوع بأي صورة من الصور؛ إما بالاستفسار ثانية، أو جمع معلومات جديدة حول الموضوع، أو سؤال الزملاء، وأحياناً يكون باستبعاد الجوانب الناقصة غير ذات المعنى بالنسبة لنا. وهذا كله يشير إلى ميل الكائن إلى أن يستبقي أو يدرك المعلومة كاملة ذات معنى، أو إهمالها تماماً وإسقاطها من إدراكـه. كذلـك الحال إذا نظرنا إلى رسم رجل يتكون من خطوط مستقيمة غـير مكتملة أو دائرة نـاقصة غـير مكتملة، فإن الفرد يسعى إلى ملء الفجوات وإكـمال الشكل في صيغـة كاملة ذات معنى.

٣ ــ التشابه أو التقارب

حيث تميل العناصر المتشابهة، أو ذات التنظيم المكاني المتقارب إلى أن تنتمي لبعضها البعض وأن تتجمع في أنمـاط متميزة. ولـذلك كلما وفـرت المعلمة للطفـل فرص الربط بين الأشياء المتشابهة الموجودة أمـامه، أو حـاولت أن تستدعي خـبراته السابقة لتربطها بما يشابهها أو يقاربها ربطاً زمانياً أو مكانيـاً، كلما يسرت عليه إدراك الخبرة المتعلمة. فـالمنبه الـذي تستخدمـه المعلمة يسـاعد عـادة في القيام بمثـل هذه العمليـات. وتلعب العوامـل الشخصية دوراً آخـر في حـدوث الإدراك، وتشمـل خصـائص الفرد المـدرك مثل: التهيـوء، والخبرة السـابقة، ودوافـع الفرد، وميـوله الشخصية. وتعتبر هـذه العوامـل الشخصية هي المسئـولة إلى حـد كبير عن وجـود اختلافات فيما يدركه الأفراد المختلفون للموقف الواحد. كما أن هذه المجمـوعة من العوامل هي ما يجب على المعلمـة بالـروضة أن تهتم بهـا وأن تراعيهـا عندمـا تكون بصدد مساعدة الأطفال على إدراك خبرة من الخبرات أو موقف من المواقف.

حواس الطفل والإدراك

تعتبر القدرة على إدراك الأشياء بـواسطة البصر أو السمـع أو أي حاسـة من الحواس هي إحدى مقومات التعلم لاسيما في مراحل العمر الأولى. فـالقدرة عـلى

ملاحظة الأشياء، وترجمة الأشياء إلى أشكالها وأحجامها وأسمائها المتعارف عليها في ثقافة ما، هو في حد ذاته عامل أساسي وهام لاندماج الطفل ومشاركته في أي نشاط يمكن أن يمارسه سواء كان من أجل الترفيه أو التعلم.

وتهدف عملية تنمية حواس الطفل بصفة عامة إلى ما يلي:

١ ـ تنمية القدرة على التعرف على الأشياء المرئية أو المسموعة، وتحديد هويتها من حيث الحجم والشكل واللون وعلاقتها بغيرها من الأشياء.
٢ ـ تنمية القدرة على تقييم الأشياء من حيث التشابه والاختلاف.
٣ ـ تنمية القدرة على إدراك الصورة الكلية للأشياء ومعرفة الأجزاء المكونة لها.
٤ ـ تنمية القدرة على معرفة المجموعات والمتشابهات.
٥ ـ مساعدة الطفل على تقوية الملاحظة والانتباه للأشياء المعروضة عليه.
٦ ـ تنمية عمليات التمييز السمعي والبصري عند الطفل.

جـ ـ التذكر

وتعتبر عملية التذكر للخبرات المختلفة التي يمر بها الطفل جانباً آخر هاماً في العملية التربوية بالروضة، ولتنمية المهارات المعرفية لدى الطفل بصورة عامة. لذلك فإن تنمية القدرة على التذكر، سواء كان تذكراً بصرياً، أو سمعياً، أو غير ذلك، تعتبر دعامة أساسية من دعامات النمو المعرفي لطفل الروضة. فمثلاً تعتبر تنمية قدرات التذكر الصوتي (الحسي) هامة جداً لتطور نمو اللغة عند الطفل، وتتوقف عليه قدرته على الاتصال بالآخرين. وتتطور عملية التذكر عند الطفل بدءا من تذكر الكلمات، ثم الجمل القصيرة، وبعدها التمكن من الجمل الطويلة. ولذلك من واجب المعلمة أن تساعد الطفل على إعادة الكلمات التي يسمعها، وتنمية قدرته على تتبع الأوامر، وإنجاز ما يطلب منه من أعمال، وتدريبه على الحفظ، وإعادة ما يسمعه من تسجيلات بسيطة مثلاً، أو إنجاز ما يطلب منه بمجرد سماعه، وأن تساعده على تنمية مهارات الاستماع، وطرح الأسئلة من جهته، والتعرف على العبارات الناقصة وتدريبه على إكمالها، واكتشاف الحروف التي تشترك في بعض الكلمات.

د ـ تكوين المفاهيم

يميل الإنسان في تعامله مع البيئة إلى تصنيف وتجميع المتشابه منها في فئات خاصة أو تحت مسمى معين. وإذا لم يستطع القيام بهذه العملية التصنيفية لما يحيط به من أشياء أو أحداث، فإنه يصبح من الصعب عليه القيام بأي عمليات عقلية أرقى. فهناك أصناف كثيرة من الكلاب ولكنها جميعاً تشترك في خصائص متشابهة، ولكن يتعلم الطفل أن يجمعها جميعاً في نوع واحد ويطلق عليها اسماً واحداً وهو «الكلب». والواقع أن مثل هذه العملية التصنيفية تخفف من مسألة التعقيد والصعوبة التي يمكن أن يواجهها الفرد في تعامله مع مواقف الحياة المتعددة والمتشابهة والمتكررة. لذلك فالمفهوم هو تلخيص لمجموعة كبيرة من خبراتنا السابقة، أو هو المعنى الكلي الذي يعبر عن مجموعة من الأشياء التي تشترك في خصائص عامة أو علاقات معينة.

ويقوم المفهوم بتزويد الفرد بنوع من الثبات والاتساق لدى تفاعله مع المثيرات البيئية المتنوعة، بحيث يساعده ذلك على معالجة الأشياء والحوادث والأفكار من خلال بعض العناصر والحقائق المشتركة التي تؤهلها للاندماج في صنف معين (النشواتي. ص ٤٣٣). فعندما يتعلم الطفل مفهوم (كرة) يصبح قادراً على إطلاق هذا المصطلح على مجموعة أشياء متنوعة ومحددة تؤلف أعضاء مجموعة واحدة. ولا يكتسب المفهوم إلا إذا تمكن الطفل من استخدامه وتطبيقه على عدد من الأمثلة التي تندرج تحت هذا المفهوم، وأيضاً عندما يصبح قادراً على التمييز بين هذه الأشياء المتشابهة والمندرجة تحت المفهوم عن غيرها من الأشياء التي لا علاقة لها به. ولذلك فإن هناك شرطين أساسيين لتكوين المفهوم: الشرط الأول هو عمليتا التجريد والتعميم ـ والشرط الثاني هو عملية التمييز.

ويقصد بالتجريد ملاحظة نواحي التشابه الموجودة بين مجموعة من الأشياء، والتي قد تختلف في نواح أخرى. إذن فالتجريد هو استخلاص للعناصر المشتركة التي تجمع بين مجموعة من الأشياء، والتي يوجد بينها بعض الاختلافات. فحينما يرى الطفل كلباً. وبتكرار رؤيته لكلاب مختلفة، وسماع نفس التسمية من الوالدين، يدرك الطفل الخصائص الرئيسية التي يتميز بها الكلب. وعندما يصادف كلباً غير الكلاب التي رآها أو سمع بها عن والديه، فإن الطفل يطلق عليها أيضاً نفس التسمية، وهنا نقول أنه قام بعملية تعميم. وقد يطلق الطفل كلمة كلب على

مختلف أشكال الكلاب، وقد يطلقها أيضاً على بعض الحيوانات الأخرى الشبيهة بالكلب، فقد يطلقها على قط ما صادفه في طريقه. هنا عندما يصحح الوالدان له هذه التسمية الجديدة، فإنه يتعلم كيف يميز بين القط والكلب، أي يكون قد قام بعملية التمييز، وهي الشرط الثاني لتكوين المفهوم. ولذلك فإن قدرة الطفل على التمييز بين العناصر المتصلة بالمفهوم، وتلك التي لا صلة لها به، عملية هامة وأساسية. والمفاهيم التي يتعلمها الأطفال أولاً هي المفاهيم العيانية، والمتعلقة بالأشياء المحسوسة التي يمكن الإشارة إليها أو إدراكها مباشرة (كوب - قط - كلب). إلا أنه بتقدم الطفل في العمر، وزيادة الخبرات وتنوعها، يبدأ تعلم المفاهيم المجردة مثل: الحق - والخير - والعدالة -. ويساعد تعلم اللغة على سرعة تكوين المفاهيم واستخدامها كأدوات للتفكير (شريف ١٩٦٩).

العوامل التي تساعد على تكون المفهوم

١ ــ **الأمثلة واللا أمثلة**: لا يمكن تعلم المفهوم إلا إذا تم ذلك على نحو عملي، بحيث يتضمن الموقف التعليمي تقديم «الأمثلة» و«اللاأمثلة» على حد سواء، وبحيث يتمكن المتعلم من الاستجابة للصفات أو المظاهر ذات العلاقة بالمفهوم، وأن يتجاهل أو يتجنب المظاهر غير ذات العلاقة بالمفهوم. ففي تعلم الطفل لمفهوم الدائرة مثلاً، يجب تعرضه لعدد من الدوائر المختلفة في اللون والحجم والخصائص الأخرى مثل المادة المصنوعة منها أو كبرها أو صغرها، لكي يتعلم الطفل في النهاية أن «الاستدارة» هي المظهر أو الخاصية الأساسية الوحيدة لمفهوم الدائرة، وأن الحجم واللون ما هما إلا مظاهر غير ذات علاقة بالمفهوم نفسه. ولذلك فإن استخدام الأمثلة والشواهد الإيجابية والسلبية في تعلم المفهوم عملية أساسية، حيث تساعد على تنمية القدرة على التمييز. ويفضل عدم الاقتصار على استخدام الشواهد الإيجابية فقط، حتى لا تضعف فرصة إجراء المقارنات المتعددة بين المثيرات المتنوعة فتؤدي إلى غموض المفهوم - كما أن غياب الشواهد السلبية يمكن أن تؤدي إلى ضعف القدرة على التعميم.

٢ ــ **توضيح صفات المفهوم ذات العلاقة به**: يتطلب تعلم المفهوم ضرورة توجيه نظر المتعلم إلى الصفات ذات العلاقة به، وإهمال الصفات اللاعلاقة. ويمكن

أنشطة تدريبية على مفهوم المطابقة

* * المطابقة بين صور الأشياء.
* * جمع أجزاء صورة أو نموذج معين أو كائن معين.
* * تقليد عمل من المكعبات.
* * انتقاء أحرف متشابهة.
* * وضع الصور على أشياء تماثلها.
* * عمل شكل من مكعبات تبعاً لنموذج معين.

أنشطة تدريبية لمفهوم الوزن والكمية

* * حوض بلاستيك من الماء أو الرمل.
* * ميزان عادي.
* * مجموعات أكواب مختلفة الأحجام.
* * مجموعة دلاء مختلفة الأحجام.
* * ابريق شاي.

وتقوم المعلمة بترك الفرصة للأطفال لاكتشاف الأشياء والتعامل معها. ثم عليها أن توجه أنظارهم أثناء اللعب بهذه الأدوات إلى ما يلي:

- مقارنة محتوى إناء بمحتوى إناء آخر (أكثر من أو أقل من).
- مقارنة إناءين مملوئين بالرمل والماء، واستخدام الميزان لمعرفة الأثقل والأخف.
- تصنيف الأواني حسب سعة كل منها «واستخراج المتشابه».
- إقامة تسلسل متدرج من أوزان الأواني المملوءة بالرمال أو الماء.
- إقامة تناظر بين أواني مملوءة بالماء ومثيلتها المملوءة بالرمال.

أن يكون ذلك عن طريقة توجيه انتباه الطفل إلى ضرورة استخلاص الصفات ذات العلاقة، وشرحها، وتعريفها لفظياً، أو باستخدام الرسم والتلوين، أو إجراء المقارنات المناسبة.

٣ ـ **تدريب الطفل على إجراء مزيد من التطبيقات**، وطرح الأمثلة الأخرى المرتبطة بالمفهوم، وذلك بتشجيع الطفل على التفكير في شواهد وأمثلة جديدة، مع تقديم التغذية الراجعة المناسبة التي تسهم في زيادة وضوح التطبيقات والتعميمات المرتبطة بالمفهوم وتزيد بالتالي من فهمه واستيعابه.

ويتطلب ذلك من المعلمة أن توفر أمام الطفل فرصاً للقيام بما يلي:

ـ ربط عرض أو رؤية الشيء باسمه.
ـ إشارة الطفل إلى الشيء عند معرفته لاسمه.
ـ ذكر الاستخدامات المختلفة للشيء أو المدرك.
ـ إتاحة الفرصة للطفل لمقارنة الأشياء ببعضها، لاكتشاف خاصية مشتركة بينها.

على أن تهتم المعلمة بالتدرج من هذه المواقف الحسية إلى تدريبه على التعامل مع الصور، وذكر أسماء الأشياء الموجودة بالصور، ووصف ما تفعله الكائنات في الصور. (كلب يقفز، بنت تقرأ، ولد يلعب. . .) ثم تتدرج إلى تدريب الطفل على المطابقة بين الصور المتشابهة، أو ذكر الناقص في الصورة.

من أمثلة المفاهيم التي يمكن تنميتها لدى طفل هذه المرحلة ما يلي:

ـ مفاهيم التطابق

حيث يمكن إتاحة الفرصة للطفل للتدريب على إدراك أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء على الطبيعة، أو من خلال الصور. ويمكن أن يستخدم اللون كأساس للشبه، أو الحجم، أو الشكل، أو الاتجاه في الفراغ وغير ذلك.

كما يمكن المطابقة بين الأشكال الهندسية، وأن يتدرج هذا التدريب على المتشابهات من الأمور المحسوسة والأشياء ذاتها إلى التعامل معها في صورتها الرمزية، أي من خلال الصور، أي التدرج من مطابقة الأشياء وذاتها إلى مطابقة صور الأشياء المتشابهة، إلى مطابقة بين رسوم الأشياء المتشابهة أو رسوم الكائنات المتشابهة. ثم يأتي بعد ذلك التفكير على أساس الرموز اللغوية، أو العددية الدالة على الأشياء.

ـ مفاهيم الكمية والوزن

دلت نتائج دراسات بياجيه على أن أطفال ما قبل المدرسة ليس باستطاعتهم إدراك العلاقات بين مادة الشيء (سواء كانت صلبة أو سائلة) ووزنها وحجمها مرة واحدة، وأن تعلم هذه العلامات تحتاج إلى فرص ومواقف متعددة مثل اللعب بالماء أو الرمل أو استخدام الصلصال أو الخرز.

لذلك كانت مواقف تفريغ الماء من الأواني أو ملأ الأواني، من المواقف ذات القيمة الكبيرة في التدريب على إدراك علاقات الكمية والوزن وغيرها. فالتجريب والمحاولة والتنوع مع المادة المستخدمة، وتعدد الأدوات المستخدمة كلها أمور تسهم في فهم هذه العلاقات.

ويحتاج تعلم هذه العلاقات الكمية للسوائل أو المواد الصلبة إلى تنمية قدرة الطفل على الربط بين خواص ارتفاع المنسوب للسائل، وخواص سعة أو ضيق الأواني المستخدمة، وبين خواص تعدد الأواني المستخدمة، حيث تساعد عملية التدريب على هذا الترابط في وضوح العلاقات بحيث يمكنه أن يتعلم شيئاً فشيئاً أن ارتفاع منسوب الماء في الأواني يعوضه تناقص في سعة الأواني أو في عددها. ومن خلال المقارنة بين الكمية، والسعة، والارتفاع، والعدد يتعلم الكثير من العلاقات مثل: أكثر وأقل، أوسع وأضيق، أعلى ـ وأدنى.

ـ مفاهيم الفراغ والأشكال

كشفت دراسات بياجيه عن عدم قدرة أطفال الرابعة والخامسة على تصور فراغ يعرفونه بالرغم من قدرتهم على تغيير أماكنهم فيه، أو تغيير أوضاع الأشياء في هذا الفراغ أيضاً، وقد أتاحت دراسة بياجيه لرسوم الأطفال الفرصة لتحديد السمات الأولية للفراغ التي يعرفها الطفل ـ فقد وجد أن طفل الرابعة يمكنه نسخ المربعات والدوائر والمستطيلات والمثلثات في هيئة أشكال مغلقة دون الاهتمام بالزوايا أو المستقيمات، وأن الطفل له القدرة على رسم الأشكال المنحنية مثل أنصاف الدوائر، وأنه مع التدريب يمكن أن يميز بين الأشكال المفتوحة والأشكال المصمتة، وشيئاً فشيئاً يأخذ في نمو قدرته على التمييز بين المربع والمستطيل، وبين الشكل الدائري والبيضاوي.

وطفل هذه المرحلة لا يستطيع إدراك المفاهيم المرتبطة بالنقطة وامتدادها في خط مستقيم إلا في مستوى مرحلة العمليات الشكلية.

ويحتاج تعلم المفاهيم المرتبطة بالأشكال إلى إتاحة الفرصة أمام الطفل لتنمية هذا الجانب إما من خلال رسم الأشكال الهندسية ذاتها من قبل الطفل، أو من خلال توفير أدوات مثل: العصي، أو عيدان الكبريت، أو الصلصال، أو الترتر أو غير ذلك من الأدوات التي يمكن أن يستخدمها الطفل في عمل هذه الأشكال. أي هناك طريقتان: رسم الأشكال ـ وبناء الأشكال. وتفيد طريقة بناء الأشكال في إتاحة الفرصة للطفل لتعديل وتصحيح أدائه بسهولة ويسر كبيرين.

ـ مفاهيم الزمن:

بينت الدراسات المختلفة لبياجيه وتلاميذه أن تطور نمو مفاهيم الزمن لدى الأطفال تمر بعدة مراحل. فهي تبدأ بالمرحلة التي لا يستطيع فيها الطفل إقامة تسلسل للأحداث بصورة متتابعة زمنياً. ومع تكرار ملاحظة الطفل لأحداث يومية تقع في أوقات معينة وبطريقة منتظمة (النوم ـ الاستيقاظ ـ تناول الطعام ـ الذهاب للروضة) فإن ذلك يساعده على تنمية وعيه بالزمن.

ويلاحظ عادة أن وعي الطفل بالتتابع الزمني للأحداث يسبق وعيه بالمدى الزمني للأحداث ذاتها، فهو لا يدرك مدى الأسبوع أو مدى الفصول. وتنمو قدرة الطفل على إدراك مفهوم الزمن إذا أتيحت له الفرصة والتدريب ليقوم بترتيب الأحداث التي يعيشها بنفسه تبعاً لتسلسلها الزمني، وأيضاً بإتاحة الفرصة له لمقارنة الفواصل الزمنية ببعضها، ومن خلال التلازم الزمني للأحداث، كمقارنة الطفل للمدى الزمني لحدثين بدءا في وقت واحد إلا أن أحدهما انتهى قبل الآخر.

أنشطة تدريبية لمفهوم الأشكال

- يمكن استخدام العصي، عيدان الكبريت، الصلصال، أو المكعبات، أو مكرونة أو حبوب.
- يتم لضم الخرز أو المكرونة أو الحبوب للتعرف على الخط المستقيم.
- بناء مساحات أو أشكال هندسية.
- قص حوافي أشكال هندسية.
- تجميع أجزاء صورة مجزأة.
- استخدام الصلصال (لتشكيل أشكال، أو كائنات، أو حيوانات).

أنشطة تدريبية لمفاهيم الزمن

- التتابع الزمني:

لمساعدة الطفل على فهم التتابع الزمني يمكن تدريبه على ترتيب الأحداث التي يقوم بها مثل:

- تعمد أداء بعض الأخطاء أثناء قيامك ببعض المناشط المألوفة مثل:
  - التحدث في التلفون قبل طلب الرقم.
  - لبس الجورب بعد ارتداء الحذاء.

هذه الأخطاء تثير ضحكه وتكون مدخلاً لإثارة انتباهه لتصحيح ترتيب الأحداث حسب أولوية حدوثها.

- تنفيذ ثلاثة أوامر بالتتابع مع ذكره لها حسب أولوية حدوثها.
- تقديم بعض الأدوات ليذكر الأفعال التي يقوم بها تباعاً عند استخدامها:
  - بكرة خيط. إبره. قميص ممزق.
  - ليمون. ماء. سكر. لعمل ليموناده.
- الإكثار من استخدام الألفاظ التي تعبر عن الزمن - عصراً - صباحاً - غداً - اليوم.

مساعدة الطفل على الربط بين:

- الطقس والملابس التي يمكن ارتداؤها.
- الطقس والمشروبات الباردة أو الساخنة.

ثانياً: الخبرات اللغوية في الروضة

إن تنمية قدرة الطفل على استعمال اللغة عملية ضرورية لتفاعله مع مَن حوله من أفراد المجتمع، سواء كان ذلك في البيت أو الروضة. ويعتمد استعمال اللغة على استقبال الكلمات من الآخرين، والقدرة على الاتصال بهم نتيجة فهمه لمعاني الكلمات والمفردات والجمل. وإذا كانت الأصوات ومعانيها تستقبل بواسطة حاستي البصر والسمع، فإن المعلومات المتعلمة والأصوات والمعاني تعالج بإجراءات أخرى ترتبط بتخزينها في الذاكرة، واستدعائها عند الحاجة إليها واستخدامها. وتلعب اللغة دوراً هاماً في حياة الإنسان، فهي أداته في التعبير، وأداته في التكيف النفسي والاجتماعي.

ويمكن إجمال أهم الوظائف والأدوار التي تلعبها اللغة في حياة الطفل أو الفرد فيما يلي:

١ ـ الوظيفة الاجتماعية

إن الإنسان بطبيعته كائن اجتماعي، لا يمكنه أن يعيش منعزلاً عن الآخرين. وهو في عيشه مع الآخرين بحاجة إلى أداة تحقق له التفاعل والتواصل والتفاهم، لذلك كانت اللغة هي أهم أدواته في تحقيق ذلك. وتعتبر اللغة أساس تحقيق الوحدة الفكرية، لذلك لا نغالي إذا قلنا إن اللغة هي الإنجاز الفذ الذي أنجزته البشرية في تاريخها الطويل. وعندما نسأل إلى أي حد تعتبر اللغة نشاطاً مقصوراً على الإنسان دون غيره من الحيوانات، يمكن القول إن الحيوانات يمكنها أن تتواصل وأن تتخاطب، إلا أن مستوى هذا التواصل مستوى بدائي أولي ويقوم على أساس تكوين عادات، كما أنها ترتبط بموقف نوعي معين، وتستثيرها الحاجات الداخلية والخارجية غير الرمزية لدى الكائن الحي. وعلى الرغم أن لهذه الكائنات الحيوانية أجهزتها الصوتية التي تساعدها على تلبية حاجاتها (من أصوات ونخير)، وعلى الرغم من أنها لغة وأداة تخاطب بين الحيوانات، وتمثل إرسال واستقبال معلومات إلا أنها تختلف عن النظام الرمزي اللغوي الذي يمارسه الإنسان والذي يساعده على ضبط وتنوع استجاباته، وتوجيهها وتخزينها وإعطائها معنى، واستخدامها في حل المشكلات. كما أن جهاز إصدار الصوت لدى الحيوانات لا

يساعده على إنتاج ذلك المدى الواسع من الأصوات المتميزة ذات المعنى. وقد عانت الشمبانزي التي تبناها عالم النفس «هابيس» ست سنوات من العمل الشاق لكي تتعلم أربع كلمات (جاردن وجاردن ١٩٦٩)، في حين أنه بالنسبة للكائن الإنساني فإن إتقانه للغة أمر عادي وسريع، وأكثر تعقيداً.

لذلك يمكن القول إن كلا من المهارة اللغوية والاجتماعية يرتبطان ببعضهما أشد الارتباط. فالوليد الإنساني يتفهم قيمة ما يخرج من أصوات كوسيلة من وسائل الخبرة الاجتماعية، حيث يستخدم ذلك لجذب الانتباه، ويفهم التقبل الاجتماعي أو الرفض في تمييزه لنغمة الكبار الدالة على الرضا أو تلك الدالة على الغضب، ثم هو يستمتع بما يتلفظ من ألفاظ ومقاطع تحوز رضا الكبار وقبولهم، وهو بهذا كله يتعلم القيمة الاجتماعية للغة. كما أن صلة الطفل الاجتماعية تزداد كلما ازدادت قدرته على الكلام وفهم اللغة واستعمالها، فهي أساس معاونة الصغار بعضهم لبعض، كذلك علاقاتهم بالكبار، وبالتالي فهي التي توفر له فرصة التفاعل مع الجميع. ومن هنا كان من واجبنا مساعدته على أن يستمتع بصحبة الآخرين، والعيش معهم في الحاضر والمستقبل.

٢ ـ الوظيفة النفسية للغة

تعتبر اللغة هي إحدى أدواتنا في التعبير عما في النفس من انفعالات أو خواطر أو رغبات، وكلما كانت حصيلة الطفل اللغوية كبيرة ومتنوعة كلما كان أكثر قدرة على الانطلاق والتعبير والتنفيس عما يجيش في صدره من انفعالات أو رغبات. ومن الضروري أن يحس الطفل بأن اللغة ليست شيئاً مفروضاً عليه، وإنما هي أحد أدواته، وهي ضرورة تقتضيها حاجته الخاصة لتحقيق اتصاله وتواصله مع الغير. ولا يمكن أن يتم ذلك إلا من خلال توفير جو من الأمن والطمأنينة تكتسب من خلاله اللغة، وأن تتوفر أنشطة ومواقف اللعب التي تزيد من ثروة الطفل اللغوية وتهيئه لأن يصبح قادراً على استخدام اللغة بيسر وسهولة. لذلك كان اقتدار الطفل على التحدث والتكلم له أثره في بناء شخصيته وتكامل هذه الشخصية، ويساعده على التكيف نفسياً واجتماعياً، كما يساعده على تكوين عالمه مع المحيطين به بدلاً من أن يظل دائراً حول ذاته.

أهداف اكتساب الخبرات اللغوية بالروضة

إن تنمية المهارات اللغوية للطفل لا تبدأ من الروضة، وإنما تبدأ قبل دخوله إليها. وهي معتمدة في الأساس على قدراته الخاصة أولاً، وعلى اللغة المستعملة في ميحطه الأسري ثانياً. لذلك فإن الدراسات المتنوعة تؤكد على أن الأطفال الذين ينشأون في أسر من مستويات اجتماعية وثقافية عالية تكون حصيلتهم اللغوية أكثر ثراء من الأطفال الذين ينشأون في أسر من مستويات أدنى (Johnson, 1974). فمن المعروف أن سرعة تعلم اللغة تعتمد وتتأثر بدرجة الضبط الثقافي من جانب الكبار من ناحية، وبدرجة الحفز الثقافي على تعلمها من خلال المحاكاة والتقليد من ناحية أخرى (سلامة، ١٩٧٠). لذلك يهتم المربون في الوقت الحاضر بضرورة إعداد برامج خاصة لمساعدة أطفال الطبقات الفقيرة بما يساعدهم على تحسين مهاراتهم اللغوية قبل التحاقهم بالمدرسة، وذلك على اعتبار أن تعلم اللغة يتضمن أساساً تعلم النظام التجريدي الذي يتضمن تمثيلات (رموز) ومعاني تعبر عن العالم المحيط بنا وخصائصه، والعلاقات المختلفة المتضمنة في ظاهراته. ومن الواضح أن اكتساب هذه الصيغ والأنساق اللغوية يتوقف على درجة النضج المعرفي للفرد، وعلى قدرته على تناول المواقف تناولاً رمزياً يقوم على توقع النتائج وعلى التقدير والحكم واتخاذ القرار بين البدائل المختلفة (church, 1961)..

ونخلص من هذا بأن الظروف البيئية المحيطة بالطفل تلعب دوراً هاماً في نموه اللغوي، فمن خلال تفاعله مع الآخرين يكتسب القدرة على التواصل، ويتخلص من التمركز حول الذات، وتزداد الصيغ والأشكال التي تستخدم فيها الكلمات والمعاني المكتسبة. وتشير هذه الحقائق إلى أهمية رعاية النمو اللغوي، وتوفير الفرص البيئية المتنوعة والمتعددة التي تسهم في تنميته. لذلك كان أهم أهداف الخبرات اللغوية في الروضة ما يلي:

١ ــ زيادة قدرة الطفل على التعبير اللفظي.
٢ ــ تنمية مهارتي الإصغاء والحديث.
٣ ــ تشجيع وتدريب الطفل على الانتباه الإرادي كنشاط محدد لفترة من الوقت - كسماع قصة أو تذكر موقف.
٤ ــ تنمية القدرة على التذكر من خلال الأناشيد والآيات القرآنية، وتذكر الأشياء بعد رؤيتها.

أمثلة لتدريبات وأنشطة لتنمية
مهارة الاستماع والتمييز السمعي

* الاستماع إلى آيات من القرآن الكريم عن طريق المسجل.
* الاستماع إلى قصة مسجلة ترويها المعلمة بنفسها، أو على لسان الأراجوز.
* **لتنمية التمييز السمعي**

يمكن استخدام الألعاب التربوية (وسائل منتسوري) لتمييز الأصوات ودرجاتها.

- تسجيل أصوات بعض الأطفال، ويتعرف كل طفل على صوته.
- تسجيل صوت سيدة غاضبة، ورجل يضحك، وطفل يبكي بحيث يحدد الأطفال جنس الشخص وحالته من سماع تلك الأصوات.
- تسجيل صوت عربة الإسعاف ـ المطافىء، النجدة ليميز الأطفال بينها.

* **لتنمية الإدراك السمعي**

- تدريب الأطفال على الاستماع لكلمات متشابهة في بداياتها (بط . . . بحر ـ) مع تشجيع الأطفال على الإتيان بكلمات تبدأ بنفس الحرف.
- استخدام لعبة الهمس: بحيث تهمس المربية في أذن أحد الأطفال بكلمة، وتطلب من كل طفل أن يوصلها همساً إلى زميله وهكذا . . . على أن تطلب من آخر طفل أن ينطقها بصوت مسموع، ثم تسأل الطفل الأول هل هذه الكلمة هي التي قالها لأول جار له؟ ثم يذكرها بصوت عال.

* **تنمية المفردات:**

من خلال القصة وإثرائها بالمفردات الجديدة والمتنوعة، ويطلب من الأطفال إعادة الكلمات، أو ترتيب البطاقات أو الصور بنفس نظام سردها.

٥ ــ تشجيع الطفل وتدريبه على الكلام والمحادثة والتعبير عما يراه ويسمعه.
٦ ــ تمكين الطفل من استخدام بعض التراكيب اللغوية البسيطة مثل صيغ الماضي والحاضر والمستقبل.
٧ ــ تهيئة الأطفال وتنمية استعدادهم لتعلم القراءة والكتابة من خلال تدريب أصابع اليد، وتنمية التآزر بين اليد والعين، ومعرفة أشكال الخطوط واتجاهاتها.
٨ ــ تنمية مفاهيم التصنيف والتركيب والتقسيم وذلك وفقاً لتشابهها، أو اختلافها، أو تطابقها.

أسس اكتساب الخبرات اللغوية بالروضة

يتطلب تحقيق هذه المجموعة من الأهداف المشار إليها مراعاة عدة أمور يمكن إجمالها فيما يلي:

١ ــ توفير جو حر طليق يجد فيه الطفل حرية في الحركة - والتعبير والتفاعل، وأن يشعر بالاطمئنان النفسي بينه وبين باقي الأطفال، وبين معلمته. ويتحقق ذلك عن طريق إتاحة الفرصة له للتحدث بحرية، والتعبير عما في نفسه، وعدم الضغط عليه أو الاستخفاف بما يقول، والسماح له بأخذ الوقت الكافي للتحدث دون استعجال له أو تبرم منه.

٢ ــ تزويد الطفل بكل ما من شأنه أن يشجعه على الحديث، ذلك أن الطفل أقدر على التعبير عن الأشياء التي تقع ضمن تجربته الخاصة، أو تلك التي هي في متناول حواسه ويديه - لذلك فإن توفير وتجهيز حجرة الصف بكل أنواع اللعب والأنشطة الحركية والإبداعية والتمثيلية لها أهميتها في تنمية اللغة من ناحية، وتنمية مهارتي الإصغاء والحديث من ناحية أخرى. فقد أشارت ماريوت (في: عيسى، ١٩٨٧) إلى أن الأطفال في مرحلة الرياض يكثرون من الكلام أثناء أدائهم لعمل ما، أو مواجهة مشكلات تتطلب حلا، أو عندما يكونون بمفردهم. وتشير هذه الظاهرة إلى أن السلوك اللغوي أثناء حل المشكلة أو التفاعل مع الموقف يساعد الطفل على بيان المشكلة وتحديد مسار حلها، مما يؤكد على أهمية إتاحة الفرصة للتحدث واستخدام اللغة، سواء كان ذلك في موقف جماعي أو موقف فردي.

٣ ــ توفير النماذج اللغوية السليمة، فالمعلمة هي القدوة لتلاميذها خاصة بالنسبة لمهارات الحديث. فالأطفال يقتنعون بمعلمتهم، ويسعون إلى تقليدها، وكثيراً ما يتخلون عن كثير مما اكتسبوه من المقربين منهم لتصبح لغة المعلمة هي اللغة التي يحاول الطفل أن ينسج على منوالها ـ لذلك فإن دور المعلمة على درجة كبيرة من الأهمية.

٤ ــ أن تتفهم المعلمة أن طفل الروضة لم يصل إلى مرحلة إتقان اللغة وتراكيبها المختلفة، فهو مثلاً يتميز بالتعميم الزائد، فهو يضع لنفسه قواعد خاصة، فهو يقول «فارات» بدلاً من «فئران» و«خروفات» بدلاً من «خرفان». كذلك يكثر من حدوث أخطاء في أزمنة الأفعال المستخدمة، حيث يستخدم صيغة المضارع للتعبير عن الماضي أو المستقبل. لذلك فمن واجب المعلمة أن تتفهم مثل هذه الأخطاء، وأن الطفل مازال يحاول تطبيق القاعدة الصحيحة ـ مع عدم توفر الخبرة الكافية لديه لاكتشاف النبرات الصوتية التي لا تنطبق عليها مثل هذه القاعدة. فعليها مثلاً أن تساعد الطفل على التخلص من هذه الأخطاء عن طريق تكرار الصيغ الصحيحة أمامه، وأن تهتم بإتاحة الفرصة باستخدام المفاهيم الجديدة التي تمثلها الكلمات أو الجمل المقررة في سياق لغوي متكامل.

٥ ــ أن تهتم المعلمة بإتاحة الفرصة أمام الأطفال لاستخدام رموز اللغة الأكثر تفصيلاً. حيث يؤكد «برنشتاين» (Bernstein, 1966) أن استخدام (لغة الشفرة المحدودة) من شأنه أن يعيق النمو اللغوي، ويعيق قدرته على تنمية مهارات المحادثة. ويقصد بالشفرة المحدودة ذلك النوع من المحادثة التي تستخدم فيه الأوامر القصيرة، ولا توجد فرصة لتبادل الحديث، كما أنها جمل غير موضحة النهاية، يكثر بها استخدام مصطلحات التعاطف التربوية ومنها «مثل»، «أنت تعرف»، «أليس كذلك»... أما استخدام (لغة الشفرة المفصلة) (عيسى، ١٩٨٧) فإنه أفضل في تحقيق أهداف الخبرات اللغوية لدى الطفل. وتتميز لغة الشفرة المفصلة بأنها لغة يكثر فيها استخدام العبارات الاستفهامية وأدوات الوصل وحروف العطف، ويتم فيها استخدام اللغة بحيث يبدو جلياً التمييز الدقيق بين الصفات والأفعال. لذلك فإن استخدام الشفرة المفصلة أكثر فائدة للطفل من الشفرة المحددة.

٦ ــ أن تهتم المعلمة بتنمية قدرة الطفل على الاستماع، وذلك من خلال تدريبه على حصر انتباهه أثناء الاستماع إليها، وتدريبه على الإجابة عما تطرحه عليه من أسئلة أو تعليمات، وأن تهتم بتنمية عمليات التمييز السمعي والإدراك السمعي، وأن تثري ذاكرة الطفل بالمفردات الجديدة والمتنوعة، وذلك من خلال قراءة القصة وما تحتوي من أسماء الشخصيات، أو الأماكن، أو الحيوانات مما يوسع نطاق المفردات الشفهية عنده.

٧ ــ عليها أن تثير التخيل السمعي عند الطفل، حيث إن ذلك يساعد على تنمية مهارات القراءة مستقبلاً فتعليم الطفل القراءة يتم عادة بربط الكلمة المطبوعة بصوت الكلمة الذي يعرفه عنها، وهو حين يواجه الكلمة المطبوعة مرة ثانية فإنها تثير لديه صوراً ذهنية لصوتها ومعناها، لذلك عليها أن تتيح الفرصة للطفل للإصغاء الدقيق للأصوات أو الكلمات.

٨ ــ أن تهتم المعلمة بتنمية قدرة الطفل على التحدث، حيث يحقق نمو هذه المهارة كثيراً من الأهداف الاجتماعية والنفسية التي تسعى الروضة إلى تحقيقها عند الطفل بصفة عامة. فمن خلال تنمية مهارات التحدث يستطيع الطفل أن يعبر عن ذاته وأحاسيسه وانفعالاته، كما تتيح له فرصة التكيف والتوافق مع غيره، فنقضي على تمركز الطفل حول ذاته وتعوده على أن يتكيف للجماعة، كما تخلصه من الخجل وتساعده على تنمية مهارات المواجهة والشجاعة الاجتماعية والأدبية، وتساعده على التخلص من عيوب الكلام المرتبطة بالطفولة.

القصة ودورها في تنمية الخبرات اللغوية بالروضة

تلعب القصة دوراً هاماً في تنمية ذوق الطفل وخياله وتهذيب خلقه وتنمية الجوانب المعرفية والفكرية لديه. ويتوقف فهم الطفل وتفاعله للقصة على درجة نضجه، وما تهيئه له حصيلته اللغوية وقدرته على الفهم، ولذلك بقدر ما تكون لغة القصة مناسبة لنموه من حيث ألفاظها وأسلوبها وطريقتها في التعبير وما تحمله من أفكار ومعان، بقدر ما ينمو الطفل وتنمو معه لغته. وهو من خلال المتعة التي يحصل عليها أثناء سماعه للقصة ينمو لغوياً ومعرفياً، وينمو ذوقاً وخيالاً وفكراً. ومن المعروف جيداً أن قصص الأطفال تعد مرآة لثقافة المجتمع، وتعكس مدى ما حققه من منجزات حضارية (ماكليلاند ١٩٦١). فقد أثبتت دراسة «ماكليلاند»

أن هناك علاقة ارتباطية بين الحاجة إلى الإنجاز التي تظهر في الكتابات والأفكار التي تتضمنها قصص الأطفال، وبين معدل النمو الاقتصادي كما يقاس بمستوى الدخل والإنتاجية في المجتمعات المختلفة. بمعنى أنه كلما تضمنت قصص الأطفال ما ينمي دافعية الإنجاز ويطلقها لدى الفرد، كلما ظهر ذلك واضحاً وجلياً في السلوكيات الاقتصادية والإنتاجية لأبناء هذا المجتمع. وبالتالي تشير هذه الحقيقة إلى أهمية القصة في اكتساب القيم والمبادىء التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها.

ويستمتع الطفل بالقصص لما فيها من جمال ومتعة، فهو يعيش أحداثها، ويتخيل نفسه في المواقع والأدوار والشخصيات التي يسمع عنها، وهو يضحك لمواقفها المضحكة، ويحزن لمواقفها المحزنة. لذلك كان استمتاع مجموعة من الأطفال بقصة معينة مرتبطاً بعوامل مختلفة منها: دلالة الألفاظ وما تثيره من موقف انفعالي، ومدى رؤية الطفل لنفسه في القصة، أو رؤيته لما يحب أو يرغب أن يراه، أي مقابلتها لميوله وتحقيقها لرغباته وإجابتها عن تساؤلاته المختلفة. ويعجب الطفل بالقصة لأنها لون من ألوان لعبه الإيهامي، وهو من خلال مواقفها المتعددة يزداد فهمه للحياة، ويتعرف على الشخصيات المختلفة والمعلومات المتنوعة، فإذا أعجب بشخصية معينة استطاع أن يتخيلها أمامه يفرح لفرحها ويقلق لقلقها، وهو بذلك يتسنى له أن يتعرف على شخصيات غريبة لا تتيح له الظروف العادية المجال للتعرف عليها. فهو يرى الرجل الخارق، وسلوكياته الشجاعة التي يمارسها، ويرى الأقزام في بيئاتهم، ويتعرف على طباعهم وغير ذلك كثير.

الأسس النفسية والتربوية لتقديم القصة

إن القصة التي نقدمها للطفل، كي يكون لها دورها في تنمية الخبرات اللغوية، لابد وأن تتوفر فيها مجموعة من الشروط التي يمكن إجمالها فيما يلي:

١ ــ أن تكون واضحة الفكرة ـ هادفة إلى تحقيق مغزى معين، سواء كان المغزى اجتماعياً، أو تهذيبياً، أو ترفيهياً، أو خيالياً.

٢ ــ أن يكون أسلوبها سهلاً وكلماتها وعباراتها مناسبة لمستوى سن الطفل، وأن تكون معلوماتها وظيفية بالنسبة لطفل الروضة. ذلك أن كل مرحلة عمرية لها ما يناسبها من أنواع القصص من حيث الفكرة التي تدور حولها. وقد أمكن تحديد نوعية القصص التي تناسب كل مرحلة عمرية في أربعة أنواع: مرحلة

الواقعية البيئية ـ مرحلة الخيال الحر ـ مرحلة المغامرة والبطولة ـ وأخيراً مرحلة المثل العليا.

وينجذب الطفل في مرحلة الروضة إلى ما تقدمه القصص في مرحلتيها الأولى والثانية، فمرحلة الواقعية المحدودة بالبيئة يقصد بها أن الطفل يكون مهتماً في هذه المرحلة بالتعرف على البيئة المحيطة به ويسعى نحو اكتشافها ومعرفة ظواهرها المختلفة، لذلك كانت أنسب شخصيات القصص المقدمة للطفل هي التي تحوي شخصيات مألوفة لديه من حيوانات ونباتات وطيور، أو شخصيات بشرية معروفة له كأمه وأبيه وأصدقائه أو الصغار مثله، وأن تكون تلك الشخصيات من السهل عليه إدراكها وأن يكون حتى الجماد منها متحركاً أو متكلماً. بمعنى آخر فلابد وأن تكون القصة مرتبطة بالحواس، حيث أن الطفل يسعد عندما يضفي عليها من خياله ما يجعلها تتحرك وتتكلم، أي يخلع عليها صفة الإحيائية (Animism). ومع نهاية مرحلة الروضة يكون الطفل قد اهتم بنوعية أخرى من القصص، هي ما يرتبط بالخيال الحر. حيث يكون قد تعرف على البيئة المحدودة المحسوسة المحيطة به، لذلك نجده ميالاً إلى كل ما هو غريب وطريف. فهو يسعد لقصص مثل الأقزام، والعمالقة، ورجال الفضاء. وكلما زاد النمو العقلي المعرفي للطفل تثير اهتماماته نوعية أخرى من القصص، ففي سن ما بين ٨ ـ ١٢ سنة يميل إلى القصص الواقعية، وقصص الشجاعة والرحلات، أو قصص المغامرة والبطولة.

٣ ــ أن تتضمن القصة موقفاً يثير انتباه الطفل ويستدعي تفكيره، وتثير خياله، أو أن تتضمن مشكلة تستدعي الحل على أن يكون في مقدرة الطفل أن يقدم حلولاً، أو تتاح له الفرصة ليصل بنفسه إلى النتائج.

٤ ــ أن تتضمن القصة فكرة معينة، وأن يكون لها هدف أو مغزى يستطيع أن يدركه، الطفل، وأن تكون محبوكة المراحل والتسلسل من حيث المقدمة والوقائع والحوار والنهاية.

٥ ــ ألا تتضمن القصة مواقف مزعجة أو مخيفة أو مثيرة للانفعالات الحادة كالقتل والتعذيب والظلم والقسوة، حتى لا تترك هذه المواقف آثارها في التكوين العقلي والنفسي والخلقي للطفل. لذلك يفضل أن يغلب على القصة طابع المرح والابتهاج والحب والعطف، وأن نقلل قدر الإمكان من المواقف التي

تدعو إلى الحزن والألم.

٦ ــ أن تشتمل القصة على تعبيرات أو كلمات أو أحداث متكررة في أجزائها المختلفة، بحيث تستدعي التذكر والحفظ، وأن تكون مصحوبة بحركات خاصة من المعلمة أو أصوات معينة أو أغاني، كما أن أصوات الحيوانات في لغة القصة تزيد من حيوية القصة ومن انجذاب الطفل إليها.

أسلوب تقديم القصة

١ ــ أن تكون أهداف القصة ومسلسل أحداثها، والعلاقات بين هذه الأحداث واضحة تماماً لدى المعلمة قبل سردها على الأطفال.

٢ ــ أن تتفهم المعلمة لشخصيات القصة، وتكون قادرة على إجادة تقليد هذه الشخصيات.

٣ ــ أن تتعرف المعلمة على مظاهر الوجدان المختلفة في القصة وأن تتدرب على عرضها بصورة مؤثرة.

٤ ــ أن تقدم القصة للأطفال بطريقة مسترسلة متتابعة، ولا تبدو أمامهم مترددة، أو تحاول تذكر الشخصيات والأحداث.

٥ ــ أن تنوع في نبرات صوتها، فلا يكون على وتيرة واحدة حتى لا يتسرب الملل إلى نفوس الأطفال.

٦ ــ أن تراعي جلسة الأطفال، بحيث يكون الجميع قادرين على رؤية المعلمة أو الوسائل المستخدمة عند عرض القصة. وقد يكون ذلك إما في الفصل في شكل جلسة دائرية على الأرض، أو في الحديقة، أو في ركن الأسرة بالصف.

٧ ــ أن تراعي إعداد الوسائل المناسبة للقصة والتي تزيد من وضوح وتبسيط الأفكار، وأن تكون هذه الوسائل مطابقة للأحداث المهمة ذات المغزى التربوي المقصود. وأن تكون ذات ألوان زاهية متناسقة. وأن تنوع في الوسائل المستخدمة مثل المصورات، أو العرض على الصفائح الشفافة، أو من خلال المسجل.

٨ ــ أن تعد أسئلة ومواقف تطبيقية تستثير تفكير الأطفال وتدفعهم إلى التعبير والتقييم لشخصيات القصة.

الأنشطة التطبيقية المرتبطة بسرد القصة

* **تنمية التذكر :**

- عرض مناظر القصة بنفس الترتيب، وترك الفرصة للطفل للإجابة عما يراه بالصورة من شخصيات أو أحداث.
- تغيير ترتيب مناظر القصة، بحيث يقوم الأطفال بإعادة ترتيبها لتنمية قدرة الطفل على تذكر تسلسل الأحداث.

* **لتنمية قوة الملاحظة**

- بعد التأكد من فهم الأطفال لأحداث القصة وعرض جميع مناظر القصة عليهم - يغمض الأطفال عيونهم وترفع المدرسة أحد هذه المناظر، وتطلب منهم معرفة المنظر الذي اختفى، أو الشخصية التي اختفت.

* **لتنمية التعبير اللغوي ومفردات اللغة**

- أن يقوم الأطفال بتمثيل أحداث القصة بأسلوبهم وتعبيراتهم الخاصة.
- أن تتضمن القصة أو بعضها نشيداً مناسباً أو رقصة إيقاعية بسيطة.
- إتاحة الفرصة للتحدث والتعبير عن أحداث القصة بصورة تلقائية.
- إتاحة الفرصة لاختيار الشخصية التي أعجبوا بها أكثر من غيرها، والتحدث عن سبب هذا الاختيار.
- عدم مقاطعة الطفل أثناء حديثه أو تعبيره، مع الاهتمام بتصحيح العبارات اللغوية غير السليمة بعد أن ينتهي الطفل من حديثه - حتى يُقضي على الخجل.
- التعبير الحر حتى ولو لم يكن مرتبطاً بالقصة. وإنما تعبير عما فعلوه بالأمس، أو ما شاهدوه في برنامج «افتح يا سمسم».
- انطباعاتهم عما شاهدوه في احتفال ما أو مناسبة ما.

* **تنمية مهارة تنفيذ التعليمات والتعليم الذاتي من خلال الاستماع.**

- إعداد لوحة وبرية لكل طفل.
- تعد شخصيات القصة والمناظر والمفردات من قطع قماش مقصوصة.
- تسجل المعلمة التعليمات الخاصة بالقصة على شريط، أو تقوم هي بإلقائها. وتطلب من الأطفال مثلاً :

* مسك الظرف الأول.
* فتحه وإخراج ما به.
* تسأله ماذا ترى أمامك؟ زهور حمراء ـ صفراء. . .
* اختر الزهرة الحمراء وضعها جهة اليمين.
* رتب الزهور الصفراء جهة اليسار أسفل اللوحة.
* افتح الظرف الثاني:
ـ صف الأشجار حول البركة.
ـ ضع الفراشة فوق زهرة حمراء وهكذا. . .

ثالثاً: الخبرات العددية في الروضة

جوانب المعلومة الرياضية:

يكتسب الطفل خلال مراحل نموه المختلفة الكثير من المهارات والمعارف، والتي من بينها تلك المرتبطة بالمفاهيم العددية أو الرياضية. وكي نفهم كيف يمكن لطفل الروضة أن يكتسب المفاهيم الأساسية المرتبطة بالخبرات العددية أو الحسابية، لابد وأن نعرف شيئاً عن أهم ما تتضمنه معلومات ومفاهيم الرياضيات بصفة عامة. ويمكن القول: إن المعلومة الرياضية تتضمن أربعة جوانب «الجانب الفزيائي للمعلومة، والجانب الاجتماعي، والجانب المنطقي أو الخاصية المنطقية للرياضيات، وأخيراً الجانب الرمزي (Kamii and De Vries, 1976)..

ويقصد بالجانب الفزيائي تلك المجموعة من الخصائص التي يتميز بها المفهوم. فخصائص مثل اللون أو اللمس تعتبر خصائص فزيائية، يتعرف عليها الطفل من خلال الملاحظة المباشرة للأشياء ومن خلال استخدامه لحواسه، حيث ينظر للشيء، ثم يقوم بالتقاطه، ثم الشعورية أو حسه والتعرف عليه بأحد حواسه الأساسية المناسبة.

أما الجانب الاجتماعي فنقصد به تلك المعارف التي نحصل عليها من أفراد آخرين، ولذلك فهي ليست واحدة لدى الجميع حيث يحددها الإطار الاجتماعي الذي يعيش فيه. فمثلاً من الممكن أن نضع الشوكة على الجانب الأيمن من الصحن ومع ذلك فنحن لا نفعل ذلك. ولذلك فإن المعارف الاجتماعية عن الأشياء لا ترتبط عادة بطبيعة الشيء ذاته، وإنما ترتبط بالنمط الثقافي الذي يتحدد من خلاله ذلك المغزى أو الخاصية الاجتماعية التي نطبقها على الأشياء.

أما الجانب المنطقي الرياضي فهو يختلف عن الجانبين السابق الإشارة إليهما، فهو يختلف عن الخاصية الفزيائية للأشياء، حيث إنه يتضمن علاقات بين الأشياء بعضها وبعض أكثر من كونه يتضمن صفات أو خصائص عن الشيء بعينه. فمثلاً لو جمعنا أربعة أشياء مع بعضها وقلنا إنها أربعة، فإن صفة الرباعية هذه لا تنطبق أو لا يمكن أن نصف بها كل عناصر من عناصر هذه المجموعة بمفرده، لذلك فهي علاقة أضفناها نحن على هذه المجموعة من الأشياء. أما إذا كانت هذه المجموعة من الأشياء ذات ألوان أزرق، أحمر، أصفر، وأخضر، فإن كل لون من هذه

الألوان من الممكن أن يعتبر صفة خاصة لكل عنصر من عناصر هذه المجموعة، ولا يدخل ضمن إطار العلاقة التي تربط بين هذه المجموعة من الأشياء. وبناء على ذلك فإنه يمكن القول إن الخصائص الفيزيائية للشيء تستخلص عادة من الملاحظة الخارجية للشيء أو لصفاته الظاهرية، في حين أن الخاصية المنطقية (Logico- mathimatical Knowledge) تستخلص عادة بواسطة المتعلم نفسه وذلك من خلال التعامل مع الأشياء، ومحاولة ربط الشيء بغيره، ثم تحديد نوعية هذه العلاقة. كذلك تختلف الخاصية المنطقية للأشياء عن الخاصية الاجتماعية، حيث إنها تستخلص من خلال التعامل مع الأشياء سواء بتصنيفها أو بتسلسلها أو بربطها بغيرها، وليس من خلال رأي الآخرين أو معناها في هذه الجماعة أو الثقافة. لذلك فإن الخاصية المنطقية للأشياء تخضع لمنطق القانون، وليس هناك اختلاف عليها مهما اختلفت الجماعات أو الثقافات. فصفة الرباعية (Fourness) هي صفة خاصة لا يمكن تغييرها لأي صفة أخرى (خماسية أو سداسية) (Sixness or Fiveness) (من حيث علاقة العدد بمدلوله) إلا بتغيير عددها.

أما الجانب الرمزي للمعلومة فهو يرتبط بالكيفية التي تكتب بها أو تعبر بها عما نعرفه. فهي تتضمن الطريقة التي نصطلح على استخدامها للتعبير عن شيء آخر، أو هي ما يسميها بياجيه بالوظيفة الرمزية. هذه الوظيفة الرمزية نجدها مستخدمة في التعبير عن كثير من سلوكياتنا أو أدواتنا الرمزية مثل الرسم، اللغة التمثيل، رسم الخرائط، الإعداد وغير ذلك. هذا الجانب الرمزي الذي نستخدمه في التعبير عن معارف أو معلومات أخرى يخضع لنظام دقيق متفق عليه، إلا أنه ليس بديلاً للأشياء ذاتها. ويعني ذلك أنه من السهل علينا أن نعبر عن طريق الرموز عما نقدمه من أشياء، إلا أنه من الصعب علينا أن نفترض أشياء من خلال رموزها التي ليست جزءا من ثقافتنا أو خبرتنا السابقة. أي أنه لا يصبح للرمز معنى ما لم نستخلصه من خلال التعامل المباشر مع الأشياء المرتبطة به، لنتمكن من التعرف على خصائصه الفزيائيةأولاً، كما أنه لابد وأن يكون باستطاعتنا أن نقوم بالربط والتصنيف لاستخلاص الخاصية المنطقية.

والملاحظ أن هناك ميلاً إلى تقديم الخبرات العددية أو الرياضية للصغار باعتبار أنها معلومات اجتماعية ورمزية. فمثلاً قد تتوقع المعلمة من الطفل أن يقوم بسرد الأرقام من واحد إلى العشرة، أو أن يتعرف على رموز الأعداد المعروضة أمامه

دون وجود مدلولاتها، هذا الأسلوب في تقديم الخبرات العددية للطفل ليس في صالحه، فبالرغم من حاجتنا إلى تعليم الطفل هذه الرموز إلا أنه من الضروري جداً أن نساعده على فهم العلاقات المتضمنة في هذه الرموز، وأن يتم ذلك عن طريق الطفل نفسه بحيث يقوم باستخلاص أن المجموعة التي أمامه المكونة من خمسة أشياء يرمز لها بالرمز ٥ أو ٦ أو ٧، وأن يستخلص ذلك بنفسه ومن خلال التعامل المباشر مع هذه الأشياء.

الطفل وتعلم الخبرات الرياضية

إن أسلوب التفكير أو المرحلة العقلية التي يمر بها الطفل تلعب دوراً هاماً في أسلوب تفكيره وفي قدرته على التعامل مع الأعداد أو التعامل مع المهارات المرتبطة بالحساب أو الرياضيات بصفة عامة. فطفل مرحلة الروضة تبعاً لبياجيه يمر بالمرحلة المعروفة بمرحلة ما قبل العمليات. في هذه المرحلة يتميز النمو العقلي للطفل بأنه من نوع التفكير الحدسي (التخمين)، حيث يكون حكمه على الأشياء الموجودة أمامه معتمداً على إدراكه الظاهري لها، وليس على أساس من العمليات العقلية المنطقية. وهذا النوع من التفكير تتحكم فيه ظروف النمو بالنسبة للطفل، فهو غير قادر على الانفتاح على كل أبعاد الموقف، بل يركز على جانب واحد فقط وهو الجانب الأكثر وضوحاً وتميزاً، مما يجعله غير قادر على رؤية أو تخيل ما قد يحدث للأشياء من تغييرات أو تبديلات، وذلك نظراً لضعف قدرته على الاحتفاظ بالعلاقات بين الأشياء في داخل عقله، لذلك فهو يتعامل مع الموقف بناء على ما يحدث ظاهرياً أمامه، بصورة أحداث جزئية منفصلة، كما يصعب عليه استرجاع ما سبق، أو تذكر نقطة البداية وتتبع ما حدث من تغيرات، وهي العملية التي سماها بياجيه بالتفكير العكسي. فطفل الروضة غير قادر على ممارسة هذا الشكل من أشكال التفكير، والذي يشير إلى إمكانية الاحتفاظ بعلاقات الموقف بصورة ذهنية، بحيث يساعد ذلك التصور الذهني على الرجوع بأي عملية إلى نقطة بدايتها. لذلك فطفل هذه المرحلة عادة ما يظهر عدم قدرة على إيجاد الترابط في تفكيره، أو ربط الأحداث التي حدثت أمامه والرجوع بها إلى نقطة بدايتها. كذلك فإن طفل هذه المرحلة لا يمكن أن يدرك أن الأشياء تظل محتفظة بخصائصها مهما تغير شكلها أو مظهرها الخارجي (مبدأ الاحتفاظ)، بل تتفاوت استجاباته صحة وخطأ بناء على التغييرات الظاهرة أمامه وليس بناء على حقيقتها، لهذا فإن أهم خصائص النشاط العقلي لطفل الروضة هو:

١ ــ أن تفكيره يعتمد على إدراكه الظاهري للأشياء.
٢ ــ أنه يركز على بعد واحد أو صفة واحدة من أبعاد أو صفات الموقف الذي يتعامل معه.
٣ ــ أن تفكيره لا عكسي، حيث إنه يصعب عليه أن يسترجع ما مر أمامه من أحداث أو تغيرات ليرجع بالموقف إلى نقطة البداية.
٤ ــ أن تفكيره لا يخضع لمبدأ الاحتفاظ، فهو لا يدرك أن الأشياء تظل محتفظة بخصائصها مهما اختلف أو تبدل شكلها الظاهري.

هذه الخصائص التي تميز تفكير طفل مرحلة الروضة تسفر عن عدة أمور على جانب كبير من الأهمية في تعلم الخبرات العددية وغيرها بالروضة. منها مثلاً أن الطفل لا يدرك فكرة ثبات العدد أو الاحتفاظ، أي لا يدرك أن كمية من الأشياء تظل هي نفسها مهما اختلف تنظيمها أو ترتيبها في مجموعات جديدة أو أشكال جديدة. والواقع أنه بدون فهم هذه الأساسيات فإن قدرة الطفل على التعامل العددي تختلف عن قدرة الكبار وتزيد من صعوبة إكسابه مثل هذه الخبرات، فمثلاً عندما تعد أمامه مجموعة من الأشياء عددها (٨)، فإنه يفترض أن يظل هذا العدد ثابتاً دون تغيير مهما غيرنا في أسلوب عرضه، سواء بعرضه في شكل دائري، أو خطوط، أو غير ذلك. إلا أن طفل هذه المرحلة بالرغم من عده للأشياء وتأكده من أنها ثابتة، إلا أنه إذا اختلف أسلوب عرضها لابد وأن يختلف حكمه على أنها نفس الثمانية التي عرضت عليه من قبل.

أهم العقبات التي تواجه تعلم الخبرات العددية والمهارات الحسابية بالروضة

١ ــ من أهم العقبات التي تواجه طفل الروضة في تعامله مع الخبرات العددية هو ذلك الغموض الذي يرتبط بالتميز بين **الكم والتنظيم** والمعاني للأشياء، فمثلاً الحقائق والمعلومات المرتبطة بعمليات الجمع ليس لها معنى بالنسبة لطفل الروضة، حيث إنه يفترض لفهم هذه المعاني أن يكون الطفل قد وصل إلى مرحلة إدراك **ثبات العدد** مهما اختلفت أساليبنا في عرضه وتقديمه، فمثلاً لا يمكن لطفل الروضة أن يفهم أن (٨+٠) هي نفسها (٧+١) أو (٦+٢) أو (٥+٣) أو (٤+٤).

٢ ــ أن طفـل الروضـة لا يدرك ولا يفهم العـلاقة بـين عمليات الجمـع والطرح، فمثلاً لا يفهم الطفل أن ٣+١ = ٤ وأن ٤ - ٣ = ١ يرتبطان ببعضهما بعمليـة عقلية معينة، هي ما يعرف بعملية العكسية في التفكـير، حيث إن طفل هـذه المرحلة لا يمكن أن يسير بالعملية في عكس اتجاهها الذي وصلت إليه.

٣ ــ أن تعليم طفـل الروضـة أن يعدّ بعض الأشيـاء لا يعني بالضرورة أنـه أصبح قادراً على فهم مبدأ الاحتفاظ للعـدد، ذلك أن عمليـة العدّ يكتسبهـا الطفـل عادة بطريقة لفظية صماء دون وجود فرصة للتعرف على مدلول العدد، فهو قد يكون قادراً على أن يسرد من واحد إلى العشرة بترتيبها الصحيـح، ولكن دون أن يكون قد تعرض للتعامـل مع الأشيـاء المرتبـطة بكل عـدد منها بصـورة أو بأخرى. لذلك فإن هذه القدرة الظاهرة للقيام بالعدّ لابـد وأن نعي حقيقتها، وهي أن مدلولات الإعداد ليست بالضرورة واضحة ومفهومة للطفل، وبالتالي يصبـح من الصعب عليـه إدراك المعلومـات المتضمنـة في أي عـدد من هـذه الأعداد. كما أن تدريب الطفل للعد بالاعتماد عـلى الصور في كتـاب مثلاً قـد تزيد من صعوبة فهم مبدأ الاحتفاظ بحيث أن الصور غير متحـركة وليس من السهل إعادة ترتيبها وتنظيمها في أشكال جديدة أو ترتيبـات جديـدة «وهذا في حد ذاته» يعيق قدرة الطفل على اكتشاف فكرة أو مبدأ الاحتفاظ.

٤ ــ أن إدراك مفهوم العدد عند طفل الروضة من أهـم المشكـلات التي تواجهـه، وخاصة عندما تلجأ المعلمة إلى تحفيظ الطفل أسماء الأعداد عن طريق التكرار الآلي، ودون فهم مما يؤدي إلى صعوبة ربطهـا بمدركهـا الكلي، وعـدم القدرة على إدراك العلاقة بين رمز العدد ومـدلولـه، أو وضعه المكـاني، أو فهمه لمعنى الصفـر ووظيفته في كتـابة الأعـداد. لـذلـك كلما سعى المعلم إلى ربط العـدد بمواقف كمية، وكلما استخدمت الوسائل المُعِينة، وكلما توفرت الفرص الكافية لممارسة خبرات متنوعة مع العدد والتعبير عن كميات مختلفة، كلما قرب المفهوم إلى الطفل وأمكنه استيعابه.

٥ ــ أن طفـل هذه المـرحلة يواجـه بعض المشكلات فيـما يتعلق بكتابـة الأعـداد، فكثيراً ما يقع الطفل في خطأ الكتابة العكسية للعدد مثل كتابة ٢ بالصور ٢ ، أو كتابة ٣ بـطريقة ٣ ، أو ٤ بـطريقة 3 ، أو ٦ بطريقة ɾ ،أو ٩ بـطريقة P

. وكثيـرا ما يكتب العـدد بصورة مقلوبـة مثل (٧ ـ ٨، أو (٩ ـ ٩)، أو (٣ ـ ٣).

ولـذلك من الضروري مسـاعدة طفـل الـروضـة عـلى معـرفـة الاتجـاهـات الصحيحة في كتابة الأرقام، ويكـون ذلك من خـلال تكرار عـرضها أمـام الطفـل وتدريبه على كتابتها بالطرق المناسبة لذلك، سواء من خلال استخدام الصلصـال، أو الألوان، أو الكتابـة على مسـارات منقوطـة ترسم رمـوز الأعداد، أو الكتـابة في الهواء.

أهداف الخبرات العددية بالروضة

يهدف تقديم الخبرات العددية لطفل الروضة إلى عدة أمور منها:

١ ــ تنمية قدرة الطفل على التصنيف والتمييز.
٢ ــ تنمية مهارات المقارنة والترتيب.
٣ ــ إدراك بعض العلاقات الرياضية مثل أكـبر ـ أقل، متكـافيء، أطول، أقصر، أكبر ـ أصغر (العلاقات المنطقية ـ والعلاقات المكانية).
٤ ــ تنمية قدرة الطفل على فهم مدلولات الأعداد.
٥ ــ تنمية المهارات المرتبطة بالعلاقات المكانية.
٦ ــ تنمية المهارات المرتبطة بالعلاقات الزمانية.

هـذه المجموعـة من الأهداف لا يمكن تنميتهـا إلا من خلال إعـداد مواقف تـربويـة تراعي خصـائص المتعلمين من نـاحية، وطبيعـة المادة المتعلمـة من ناحيـة أخرى. ولذلك فإن أي خبرة عددية أو حسابية فلابد وأن تبنى على ما يمتلكه الطفل من خبرات سابقة، وإمكانات حسية متـوفرة، والمستـوى اللغوي للطفـل، بجانب التعامل المباشر مع الأشياء. وقد قدم كل من «جب» و«كاستاندا» (Gibb and Castoneda 1975) مجموعة من الأسس التي يمكن أن تسهم في تقديم الخبرات العـددية للأطفال، والتي تساعدهم عـلى تنمية مفـاهيم الأعداد، كـما تسهم في تنمية الثقـة بـالنفس لدى الـطفل أثنـاء تعامله مـع هذه المـواقف، وتقنعه بقـدراتـه الإدراكيـة والتخيلية كمتعلم يقدّر نفسه. ويمكن استخلاص أهم هذه المهارات والأسس التي يبني عليها تقديم الخبرات العددية لطفل الروضة فيما يلي:

أولاً: تنمية مهارات التصنيف والتمييز

حيث يمكن تنمية مهارات الأطفال على التصنيف والتمييز باعتبار أنها جوانب أساسية تسهم في تنمية الجوانب المعرفية (العقلية) لدى الطفل. ويمكن تنمية مثل هذه المهارات من خلال مساعدته على إدراك أن الأشياء من الممكن تصنيفها في ضوء عدة أسس، فبعضها يصنف بناء على علاقة شكلية، أو تبعاً لوظيفتها. فمثلاً قد يقوم الطفل بتصنيف الأشياء نظراً لأنها تأتي سوياً (كالملعقة والشوكة)، أو أنها تستمد معناها من بعضها مثل (أدوات الطبيب)، أو بناء على مستوى أعقد مما سبق وذلك كما هو الحال في التصنيف القائم على التمييز الوصفي باستخدام صفات مدركة كالحجم والشكل واللون، وأخيراً يأتي التصنيف على أساس مفاهيمي مثل (الأثاث والملابس). وفي ضوء ذلك فإن على المعلمة أن تدرب الأطفال بصورة تدريجية على مهارات التصنيف والتمييز، وذلك بدءا من ترك الحرية للطفل لأن يصنف حسب رغبته هو ثم تسأله عن سبب هذا التصنيف، ثم تتدرج معه إلى تحديد الصفة التي يجب أن يتم التصنيف على أساسها، ثم من خلال المجموعات. ويعتبر وصول الطفل إلى مستوى التصنيف من خلال المجموعات هو نتيجة طبيعية لعمليات التصنيف الأبسط السابقة ذكرها، وعادة لا يطلق اسم المجموعة إلا إذا كان هناك عدد من الأشياء داخل إطار يسمى المنحنى المغلق، ويفضل أن تتضمن المجموعة عناصر من نوع واحد في أول الأمر لتسهل عملية التصنيف على الطفل، فمثلاً تقول لهم هذه مجموعة من السيارات الزرقاء أو مجموعة من الأقلام الحمراء. هل يمكنكم عمل مجموعة من البلي الأحمر؟ وهكذا. . . (إدارة رياض الأطفال، ١٩٨١).

ثانياً: تنمية مهارات المقارنة الترتيبية

ومع نمو قدرة الطفل على تكوين المجموعات، فإن الخطوة التالية هي عقد المقارنات بين عناصر هذه المجموعة والتعرف على خصائصها. والمقارنة هي العملية التي يتم بها تكوين علاقة بين شيئين بناء على خصائص مشتركة خاصة بينهما. والطفل قد يقوم بهذه العملية أثناء نشاطه اليومي العادي وبطريقة أولية أو صبيانية، فهو يقوم بمقارنة بين الأشياء مثل الكراسي والملاعق والأطباق، وعدد الناس الذين يجلسون إلى المائدة، وبهذا يكتسب الطفل مفهوم الارتباط بين واحد

وواحد الذي هو مفهوم الدالة (Function) (الشرقاوي، ١٩٧٥). كما أن عملية المقابلة بين الأشياء والأفراد تعتبر خطوة طبيعية تساعد على الوصول إلى عملية العد العقلي، بالإضافة إلى فكرة المتواليات. ويعتمد الطفل في قيامه بالمقارنات على ما تقدمه المعلمة من أشياء أو أدوات مثل المكعبات، فعن طريق اللعب بالمكعبات تنمو الكثير من مهارات عقد المقارنات. فأثناء استخدام هذه المكعبات وعمل نماذج منها قد تتم المقارنة بين ما يبنونه من نماذج وبين أطوالهم، أو بينها وبين ما عمله طفل آخر، أو بين ما عمله هو وبين النموذج الذي أعدته المعلمة (أطول منه أو أقصر منه أو نفس الطول)، أو تستخدم المقارنة على أساس أعداد الأشياء. وعادة ما يتم التدريب على مهارات المقارنة بحيث يفضل أن تبدأ أولاً معتمدة على النظر، بحيث تكون المجموعات المقارن بينها مختلفة اختلافاً واضحاً من حيث عدد عناصرها، وحتى يمكن للطفل أن يدرك الأكبر والأصغر - الأكثر والأقل من مجرد النظر إليها. ثم يتدرج التدريب بعد ذلك بحيث تتم المقارنة عن طريق المقابلة واحد إلى واحد بالمحسوسات، ثم بالرسوم عن طريق التوصيل بين عناصر المجموعة الأولى وعنصر من المجموعة الثانية، مثل مقابلة أكواب وأفراد، أو أولاد وبنات (إدارة الرياض، ١٩٨١).

ثالثاً: تنمية مهارات إدراك بعض العلاقات الرياضية

حيث تسفر عملية التدريب على عقد المقارنات وإجراء المقابلة بين الأشياء إلى تنمية علاقات رياضية مثل الأكثر والأقل، والمتكافىء، (أي بناء على أعدادها، أو بناء على أحجامها (أكبر - أصغر)، أو بناء على شكلها، أو بناء على ارتفاعها (أعلى - أسفل) كما يتمكن الطفل أيضاً من خلال عمليات المقارنة والمقابلة أن يفهم ويتضح له مفهوم التضاد والتشابه.

ويمكن القول إنه من خلال التدريب على عمليات مثل التصنيف، والمقارنة والترتيب تنمو مهارات الطفل للقيام بعملية القياس وما تتضمنه من علاقات. فهو من خلال مقارنته لأوزان شيئين يمكن أن يتعلم مفهوم القياس الذي يرتبط بدوره بنمو مفهوم الاحتفاظ بالمادة. حيث يبدأ الطفل يفهم أن طول شيء ما يمكن أن يظل كما هو مهما حدث من تغيير أو تبديل على أسلوب عرض أو تنظيم أو ترتيب هذه الأشياء.. وعلى الرغم من أن نمو مفهوم الاحتفاظ ليس خاصية من خصائص

طفل الروضة، إلا أن هذا لا يعني أن نتوقف أو نمتنع عن تنمية هذه المهارة لديه، وإنما لابد من مساعدته على تنمية هذه الجوانب.

رابعاً: تنمية مهارات مدلول العدد (الإدراك الكمي للعدد)

من السهل على الطفل أن يقوم بعملية العد أو تلفظ الأعداد، إلا أن هذا لا يعني في حقيقة الأمر أن الطفل لديه إدراك كمي عن هذا العدد. فعندما نقدم للطفل مجموعة من الأشياء ليقوم بعدها قد نلاحظ ما يلي: قد يقوم الطفل بترك بعض الأشياء دون عدها، أو قد يقوم بعد نفس الشيء مرتين أو ثلاث أو أكثر، هذه السلوكيات من جهة الطفل تعبر عن حقيقة هامة وهي أن الطفل لا يدرك فعلاً أن هناك حاجة منطقية لأن ترتب الأشياء بصورة صحيحة، بحيث لا يغفل أي عنصر دون عده أو أن يعد أي عنصر أكثر من مرة. ويتطلب تنمية مدلول العدد لدى الطفل أن لا تتسرع المعلمة أثناء تدريبه على مهارات العد، وأن تتيح له الفرص لممارسة مختلف الأنشطة المرتبطة بذلك حتى لا يحفظ الأعداد بطريقة صماء دون فهم لمدلولاتها.

خامساً: تنمية المهارات المرتبطة بالعلاقات المكانية:

ويتم تدريب الطفل على تفهم العلاقات المكانية من خلال إدراكه لذاته في المكان، وتوجيه جسمه أو الأشياء المختلفة الموجودة بالمكان، ومن ثم يدرك مفهوم المكان عن طريق الخبرة الحركية، ثم يأتي بعد ذلك تدريبه من خلال الخبرة اللغوية، حيث يصبح من المهم أن يتعرف الأطفال على الاتجاهات التالية:

فوق ـ تحت ـ أمام ـ خلف ـ يمين ـ يسار ـ داخل ـ خارج.

سادساً: تنمية المهارات المرتبطة بالعلاقات الزمنية

حيث يتطلب الأمر تدريب الطفل على تفهم مفهوم الزمن باعتبار أن هناك فترات أو حصص لها بداية ونهاية، أو أنه يمكن ترتيب الأحداث زمنياً.

أنشطة تطبيقية مرتبطة بالخبرة الرياضية

* **استخدام الحواس**

الإكثار من لِعَب الأطفال مثل الخرز - الكرات ذات الألوان المتعددة - المكعبات - الأصداف . . . إلى آخره .

* **التصنيف على أساس صفة مشتركة**

كاللون - الحجم - الشكل .

* **التعرف على الأشكال الهندسية**

مثلث - مربع - دائرة - مستطيل .

— المقارنة بينها على أساس اللون - الحجم - ربطها بالأشياء المحيطة بالطفل في الفصل (باب الفصل مستطيل الشكل، بلاط الأرض مربع الشكل - عجلة السيارة دائرية الشكل وهكذا . . .) .

* **مفهوم المجموعة**

لا يطلق اسم المجموعة على أي عدد من الأشياء إلا إذا وضعت داخل إطار يسمى المنحنى المغلق (قد يكون على شكل دائرة أو مربع أو مثلث أو مستطيل) .

— أن تبدأ بالمجموعات ذات العناصر من نوع واحد (مجموعة سيارات أو مجموعة أقلام . . .) .

— تتم المقارنة بين المجموعات في خطوات :

أ - بالنظر بشرط أن يكون الفرق بين المجموعتين كبيراً وواضحاً .

ب - المقارنة بالمقابلة - واحد إلى واحد بالمحسوسات .

جـ - بالرسوم من خلال التوصيل بين عنصر من المجموعة الأولى وعنصر من المجموعة الثانية مثل (بنات وأولاد، أكواب وأطباق) . . وذلك للتعرف على الأكثر والأقل - والمتكافىء . . .

* **فهم مدلول العدد**

باستخدام المحسوسات وأقرانها برموزها مكتوبة إما على البطاقات، أو على السبورة.

- التدريب على العد المتسلسل باستخدام الموجودات بالصف الكراسي - الخرز...
- **التدريب على معرفة الاتجاهات**

فوق - تحت - أمام - خلف - يسار - يمين - داخل - خارج (الكتاب فوق الطاولة - العلبة داخل الدرج، وهكذا).

- **التدريب على معرفة القياسات**

بمقارنة أطوال الأطفال ببعضهم، وباستخدام أعمدة الأطوال الملونة.

رابعاً: الخبرات العلمية في الروضة

تعتبر الخبرات العلمية من أكثر الأنشطة التربوية التي لها علاقة وأهمية بطفل الروضة وبطبيعته، فطفل هذه المرحلة لا يكف عن السؤال أو الاستطلاع، يحاول باستمرار أن يستكشف البيئة المحيطة به، وأن يتعلم منها، وأن يبتكر ويجدد فيها. وقد أكدت الدراسات المختلفة عن طبيعة طفل المرحلة مدى شغفه واهتمامه بما يحيط به، ومحاولته للاستقصاء والسؤال عن كل ما يقع تحت يديه. فهو دائماً باحث سائل مستفسر عما يراه، أمامه أو خلفه أو تحته أو حوله.

لذلك فلا عجب إذا قلنا إن الخبرات العلمية هي الوسيلة التي تساعد الطفل على استكشاف ما حوله والتقصي والبحث عن معناه. وقد أكد هذه المعاني قديماً «بستالوتزي» الذي كان يعتقد اعتقاداً راسخاً أن البيئة ذات الفائدة في تعليم الطفل هي تلك البيئة التي تُؤسس بناء على إدراكه الحسي ونشاطه الحركي. وقد تأثر بأفكاره كل من «فروبل» و«منتسوري»، حيث أكد كل منهما على ضرورة وأهمية رياض الأطفال وتأسيس الخبرات والتعلم بها بالاعتماد على تنمية حواس الطفل وإدراكه الحسي والحركي.

والسؤال المهم في هذا الصدد هو «ما هي العلوم؟» وماذا نريد عندما نود أن نعلم «العلوم»؟ إن التعريف القاموسي لهذا المصطلح يبين أنه «عبارة عن مجموعة منظمة من المعارف والمعلومات تشتق من الملاحظة، والدراسة، والتجريب وذلك من أجل تحديد طبيعة القوانين التي تحكم ما ندرسه». أي أنه محاولة لفهم وتفسير حقائق الطبيعة ومظاهرها المختلفة، وصياغة القانون أو النظرية التي تحكمها، معتمدين في ذلك على الملاحظة، ثم الدراسة والتفسير، ثم التجريب وإخضاع الظاهرة لسيطرة الإنسان. وقد حاول «ديفيد الكيند» (Elkind, 1959) أن يبين العلاقة بين النمو العقلي وتعلم العلوم حيث يظهر أن كلاهما يعتمد على نمو القدرة على التصنيف والتبرير المنطقي للظواهر المحيطة، وفهم معنى السببية، والاحتفاظ بالنسبة لكل من الزمن والوقت والأعداد، والطاقة، والعلاقة المتبادلة، ومفاهيم عن الكون بما فيه من ظواهر مختلفة. وبالتالي فتعليم العلوم لطفل هذه المرحلة له أهميته بالرغم من أن الطفل مازال بعيداً عن استخدام التفكير المنطقي أو العمليات المسئولة عنه، ومازال يعتمد على الحدس والتخمين. ولذلك فإن تقديم الخبرات

العلمية له قيمته، وفائدته في مساعدة الطفل على الاقتراب نحو اكتساب مهارات التفكير.

وتمكن الخبرات العلمية الأطفال من اكتساب المعلومات والمهارات والطرق والاتجاهات العلمية. فهم يشاهدون كيف تعمل المواد، وكيف تتفاعل مع ظروف أو مواقف معينة (البحر - نمو النبات - الجاذبية)، أو ملاحظة علاقات سببية حيث يحدث شيئاً ما لأن شيئاً آخر حدث قبله (غيوم بالسماء - فتساقط المطر). فيتعلم الأطفال كيف يمكنهم أن يتنبؤا بالأحداث والنتائج، أو تكوين اتجاه البحث عند الأطفال كأن نقول لهم دعنا نرى ما يمكن أن يحدث إذا وضعنا وعاء به ماء في الشمس لمدة طويلة. ماذا سيحدث؟ أو نسأل سؤالاً ونبدي تشككاً بحيث نضطر إلى قياس الأطوال أو الأوزان.

أهداف تقديم الخبرات العلمية لطفل الروضة

ترتبط أهداف الخبرات العلمية لطفل الروضة بأهداف تدريس العلوم بصفة عامة وتُستمد منها. ويمكن إجمال ذلك فيما يلي:

* إكساب الطفل المفاهيم الأساسية عن نفسه وعن البيئة المحيطة به، بشرط أن تكون لهذه المفاهيم والمعارف قيمة وظيفية في حياة الطفل، وبحيث ترتبط بحاجاته الجسمية والنفسية والاجتماعية، وتساعده على فهم ما يحيط به من أشياء.

* تنمية بعض المهارات المرتبطة بأسلوب التفكير العلمي مثل؛ التساؤل، والبحث، والاستقصاء، والتجريب، والاستكشاف، ودقة الملاحظة وحب الاستطلاع.

* توجيه الطفل إلى استخدام الأسلوب العلمي في التفكير (من حيث الشعور بالمشكلة - وتحديد المشكلة - وجمع المعلومات - ووضع الاقتراحات واختيار الفروض - وقبول أو رفض الفرض والخروج بالنتائج).

* مساعدة الأطفال على اكتساب بعض الاتجاهات والاهتمامات العلمية مثل؛ حب الاستطلاع ودقة الملاحظة، والشغف لمعرفة الأشياء، والقدرة على تطبيق

المعرفة في مواقف جديدة، وتذوق العلم والاعتراف بأهميته في حل ما يواجهنا من مشكلات.

المعلمة والخبرات العلمية

تعتبر المعلمة هي حجر الزاوية في تحقيق هذه المجموعة من الأهداف، وعليها يقع عبء تنمية الوعي لدى الطفل بأهمية العلم وبمصادر الحصول على المعرفة، وباستثارة اهتمامات الأطفال وميولهم، وبتنمية الاتجاهات والمهارات المرتبطة بالعلم.

وتتنوع الأساليب التي يمكن للمعلمة أن تعتمد عليها في تقديم الخبرات العلمية لطفل الروضة. ويمكن إجمال أهم الأساليب التي يمكن تقديم الخبرات العلمية في إطارها فيما يلي:

١ ــ المشاهدة المباشرة

تتاح الفرصة للأطفال للاحتكاك بالطبيعة في وقت مبكر، وذلك بالخروج إلى الفضاء الرحب للتعرف على مشاهدة الطبيعة ورؤيتها ولمسها، والشعور بالظاهرة الطبيعية في محيطهم. وملاحظة الطيور ومراقبة الزهور الطبيعية والمزروعة في فصول السنة المختلفة، والتمييز بين أنواع الظروف المناخية من شتاء وصيف، والظواهر الجوية مثل المطر والرياح وغيرها.

لذلك كانت الجولات العلمية وزيارة الحقول والبساتين، ومشاهدة الأفلام التعليمية والمعارض كلها مواقف تسهم في نمو الخبرات العلمية وفهمها بالنسبة للطفل.

والطفل في كل هذا قادر على إدراك ما حوله، وقادر على القيام بالتحريات والاستبصارات والاستنتاجات لكل ما يلاحظه من حوله. وبذلك تنمو لديه مهارات الملاحظة، والوصف، وإجراء التجارب العلمية البسيطة.

٢ ــ الممارسة العلمية

حيث يهتم الأطفال ويقبلون على القيام بتربية الكائنات أو النباتات ورعايتها بأنفسهم. لذلك من الممكن للمعلمة أن توفر للأطفال بعضاً من هذه الخبرات؛

كزراعة بعض النباتات أو الحبوب وملاحظتها، أو متابعة نمو حيوان أليف بالروضة أو غير ذلك، أو متابعة الظواهر الطبيعية (فصول السنة - الغيوم - المطر - البرق - الرعد - الهواء).

ويتطلب الأمر من المعلمة ضرورة أن تكون قادرة على مراعاة بعض الأمور عند تقديمها للخبرات العلمية منها:

- أن يكون هناك تخطيط مسبق من المعلمة للتجربة أو الأسلوب الذي ستتبعه في تقديم الخبرة للطفل مع مراعاة الحذر والسلامة.
- مراعاة الإمكانات والقدرات العقلية للطفل.
- ارتباط المعلومات والخبرات ببيئة الطفل.
- الاعتماد على حواس الطفل - من سمع ولمس وشم وذوق.
- إتاحة الفرصة للأطفال للمشاركة والاستمتاع بالاكتشاف.
- التدرج مع الطفل حتى يصل إلى النتيجة دون اللجوء إلى التلقين، بل ترك الفرصة له للاستنتاج.
- ترك الفرصة للطفل لأن يصل إلى أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء التي يتعلمها.
- تشجيع الطفل على مشاهدة ومتابعة المعلمة، والتأكد من ذلك لكل طفل حتى يصلوا إلى الجواب الصحيح.

٣ - أسلوب حل المشكلات

ويعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب كفاءة في تنمية التفكير العلمي عند الأطفال، ويعرف «ديوي» المشكلة بأنها (حالة من الحيرة والتردد والشك تتطلب وعياً أو عملاً للوصول إلى حل الغموض واكتشاف الحقائق والعلاقات).

ويتوقف على خبرة المعلمة إمكانية تنمية هذا الأسلوب عند طفل الروضة، حيث يتطلب منها أن تكون قادرة على اختيار المشكلة التي تناسب قدرات الأطفال وإمكاناتهم المختلفة، وأن تمهد للمشكلة وتثير اهتمام الأطفال وتدفعهم للمشاركة في حلها، وأن تكون المشكلة قريبة من خبرات الأطفال السابقة، وأن تساعدهم في تحديد المشكلة والتعرف على الأولويات التي يجب البحث عنها، وأن توفر لهم فرص اقتراح الحلول والبدائل (فرض الفروض)، وأن تعمل جاهدة على

أنشطة تطبيقية مرتبطة
بالخبرات العلمية

مثال

لتنمية حاسة الشم

يمكن إحضار علبة بلاستيك أغطيتها مثقوبة. يوضع بها أنواع مختلفة من المأكولات (نعناع - بصل - شمام . . .) تغطي عيون الطفل. ويطلب منه أن يخرج ما في العلب، ويخمن ماذا يشم.

تعرف الهواء:

- يعطى كل طفل بطاقة كرتونية، وقطع صغيرة من الورق الخفيف.
- يطلب من الطفل أن يحرك البطاقة الكرتونية فوق الطاولة التي يوجد عليها قطع الورق الصغير.
- نسأل الطفل ماذا وجدت؟ تطايرت الورقات الصغيرة بعيداً ما سبب ذلك؟
- السبب هو أننا حركنا الهواء فطارت الورقات.
- يحرك الطفل البطاقة أمام وجهه ونسأله ماذا يشعر؟
- نسأل الطفل: لماذا تهتز أوراق الشجر دون أن نحركها؟ (إنه الهواء).

عقد المقارنات بين هذه البدائل لاختيار أنسبها كحل للمشكلة (تجريب الفروض) بحيث يؤدي ذلك إلى إسقاط أو إلغاء بعضها والتأكد من البعض الآخر، ويتم ذلك من خلال القيام بعمليات التجريب أمامهم وبمشاركتهم.

وعلى المعلمة دور هام في استثارة الطفل ودفعه للاستفسار والاستكشاف. فأسئلة المعلمة يجب أن تتناسب ومستوى عمر الطفل ونضجه، فسؤال المعلمة للأطفال مثل هل تسقط الكرة دائماً إلى الأرض؟ نتوقع أن يجيب عليها الطفل. أما سؤاله لماذا تسقط الكرة على الأرض؟ فمن الصعب على الطفل الإجابة عليه. كما أن على المعلمة إعطائهم الفرصة لأن يستطلعوا بأنفسهم ويستكشفوا بشرط أن توفر لهم الأدوات الجميلة الجذابة، وأن لا تجيب على تساؤلاتهم بل تحاول أن تجعلهم يفكرون ويبحثون إلى أن يصلوا إلى الإجابة بأنفسهم ومن خلال توجيهها لهم.

خامساً: الخبرات الفنية في الروضة

تعتبر الخبرات الفنية في مرحلة ما قبل المدرسة من الخبرات التي تلعب دوراً هاماً في تنمية شخصية الطفل بصفة عامة. فمع اهتمام معلمة الرياض وإتاحتها الفرصة أمام الطفل كي يعبر عن ذاته من خلال الرسم والتلوين، يمكنها أن تنمي لدى الطفل الشعور بالثقة في قدراته وفيما يمكن أن يتعلمه، بل إن تنمية التذوق الفني في هذه المراحل المبكرة من حياة الإنسان تجعله ينمي هواية له قد تلازمه مدى الحياة. ويواجه الطفل في هذه المرحلة من العمر كثيراً من الضغوط التي قد لا ندري عنها، ومن أمثلتها مطالب الأسرة وتوقعاتها بأن يكون طفلاً جيداً، ومطالب الغرباء سواء في الروضة أو المحيطين به، وإحساسه بالاضطراب نظراً لتعدد المواقف الجديدة التي عليه أن يواجهها، وحاجته لأن يتعلم وأن يضبط انفعالاته. كل هذه أمور تضع الطفل تحت ضغوط نفسية متعددة، لذلك كان اللعب بالألوان، أو بالصلصال أو بأي وسائل أخرى لها طابع فني عاملاً مساعداً على تخليص الطفل من هذه الانفعالات والضغوط. وتعتبر عملية الرسم والتعبير من خلال الرسوم أو التشكيل هو أول أسلوب يلجأ إليه الفرد ليعبر عن أفكاره بطريقة رمزية، خاصة بالنسبة للأطفال الصغار، فمن الصعب عليهم التعبير عن أنفسهم أو انفعالاتهم لفظياً أو لغوياً، لذلك يصبح التعبير عنها من خلال الرسم والتلوين هو أفضل أسلوب لمساعدتهم. لذلك فهو قد يعبر عن سعادته، أو حزنه، أو ألمه أو غير ذلك من خلال التعبير الفني (Erickson, 1950, Brittain, 1979).

هذا الأسلوب التعبيري يحتاج إلى معلمة على درجة عالية من الحساسية والفهم لطبيعة الطفل، حيث أن بإمكانها أن تساعد الطفل على تخطي الكثير من الأزمات النفسية التي يتعرض لها، وذلك من خلال فهمها لرسوماته أو تعبيراته الفنية التي يرسمها أو يخططها دون أن يكون مدركاً لها أو قاصداً بأن يوصل معناها إلى الآخرين.

وتسهم الخبرات الفنية في الروضة في تنمية جوانب أخرى من نمو الطفل ونقصد بها جوانب التآزر الجسمي والحركي، ولاسيما تلك المرتبطة بالعضلات الدقيقة مثل تآزر اليد والأصابع مع العين. لذلك فإن استخدام الفرش والألوان، والمقص، والطباشير وغيرها من الأدوات المستخدمة في هذه الأعمال من العوامل المساعدة على تنمية هذا الجانب لدى الطفل.

كذلك تسهم الخبرات الفنية في تنمية حاسة التذوق الفني لدى الإنسان، فباستخدام الطفل للألوان، وتدريبه على التنسيق بينها، ومشاركته في تزيين الصف بالأشياء والأدوات المبهجة ذات الألوان الجذابة، ومشاركته في تنظيم أثاث الصف، وترتيبه بصورة جمالية، وإضافة لمسات جمالية مثل الستائر والمصورات والتابلوهات الفنية، والزهور كلها أمور تسهم في تنمية حاسة التذوق الجمالي لدى الطفل في مراحل عمره المبكرة.

وتسهم الخبرات الفنية بالروضة في تنمية إحساس الطفل بقيمة تراثه الفني، وبأصالة هذا التراث، ويتعلم الطفل من خلالها الكثير عن وطنه ومجتمعه وآبائه وأجداده.

مراحل نمو المهارات الفنية

وتتوقف مهارات الأطفال الفنية على مراحل النمو التي وصلوا إليها، حيث إن مهارات الطفل على الرسم والتلوين والتشكيل ترتبط بدرجة كبيرة بنمو الجوانب الحسية الحركية من ناحية، والجوانب المعرفية من ناحية أخرى. ويمكن إجمال أهم هذه المراحل فيما يلي:

١ ـ مرحلة التناول (Manipulative Stage):

ويمكن القول إن اندماج الطفل في أعمال فنية واستخدام أدواتها (الألوان مثلاً) لا يكون في البداية الهدف منه عمل نموذج معين أو شيء محدد بالذات، وإنما كل همه هو استخدام الأدوات واللعب بها وتناولها، لذلك تظهر رسوماتهم في صورة شخبطة لا معنى لها. وبالرغم من أن هذه الشخبطة لا تعني شيئاً، إلا أنها بالنسبة للطفل ليست كذلك. فإذا حاولت سؤال الطفل عمّا رسم، فإنه يستنكر مثل هذا السؤال. والواقع أن مثل هذا السؤال يكون في غير موضعه، ولا داعي لطرحه على الطفل في هذه المرحلة الأولية، حيث إنه لم يصل بعد إلى المرحلة التي تعبر رسومه عن شيء محدد.

٢ ــ مرحلة التصميم أو عمل النموذج

مع سن ٤ سنوات يبدأ الطفل في تنظيم وخلق أعمال فنية، فيصبح قادراً على رسم الخطوط والنقط، وتلوين المساحات الواسعة. ومع هذا فإنه ليس قادراً بعد على التعبير بالرسم عن شيء معين يعرفه، بل مازال طفل هذه المرحلة يجرب ولكن بأسلوب أكثر تنظيماً وترتيباً.

٣ ــ المرحلة الثالثة مرحلة التسمية أو الرمزية: Naming or Symbolic

في هذه المرحلة مع نهاية السنة الرابعة من عمر الطفل يبدأ في رسم صورة لتعبر عن نموذج معين أو شيء بذاته، وفي أول الأمر لا تكون الصورة المرسومة دقيقة أو مشابهة للشيء المراد تمثيله بصورة جيدة يمكن أن يفهمها الآخرون. لذلك كثيراً ما يقوم بشرحها للآخرين، أو تعريفهم بها. وكثيراً ما يلجأ الطفل إلى تعريف الآخرين بما رسمه، كما لو كان يحكي قصة، من خلال الإشارة إلى كل جزء بالصورة المرسومة، وتسمية كل جزء من هذا الرسم. هذا الاهتمام باستخدام أسماء لأجزاء الرسم الذي قام برسمه تدل على أن الطفل قد بدأ فعلاً في التعبير بالرسم، أي ليمثل به فكرة معينة أو شيئاً معيناً. ويلاحظ في هذه المرحلة أن الطفل عندما يقوم بالرسم لا يكون هناك هدف محدد يود أن ينجزه أو يرسمه، لدرجة أنه كثيراً ما يقول أنه ينوي رسم شيء معين ثم ينتهي به الأمر إلى رسم شيء آخر وإعطائه اسماً معيناً أو محدداً. وهذا ما جعلنا نطلق على هذه المرحلة مرحلة التسمية أو الرمز.

٤ ــ المرحلة الرابعة مرحلة التمثيل: (التعبير) Representation

ومع سن الخامسة أو قبلها بقليل تبدأ رسوم الأطفال تتميز بأنها تمثل الأشياء التي تقصدها، أي أن رسوم الأطفال تحاكي أو تشبه أشياء بعينها، إلا أن ما يرسمه الطفل عادة لا يكون دقيقاً، أو كثيراً ما تنقصه التفاصيل، وكثيراً ما تظهر رسوم الطفل غير مطابقة للواقع المراد رسمه. ويرجع ذلك إلى أن قدرة الطفل العقلية لاستيعاب ما حوله تكون غير دقيقة وغير كاملة، ولذلك تأتي رسومهم بهذه الصورة. فمثلاً إذا رسم قطة فإننا نلاحظ أن ما رسمه هو عبارة عن دائرة تعبر عن الرأس، وخط يعبر عن الجسد، وخطين للتعبير عن الأرجل. كما أن اختيار اللون

قد يكون أزرق أو أحمر بالرغم من وجود ألوان أقرب إلى ألوان القطة ضمن المجموعة التي يختار من بينها كالأسود أو البني مثلاً، إلا أنه مع النمو العقلي للطفل ومع نمو قدرته على تمثيل الشيء ذهنياً يتغير أسلوبه في الرسم بحيث يصبح أكثر دقة، واستكمالاً وتعقيداً. وتتميز رسوم الطفل في هذه المرحلة بعدة مميزات منها:

١ ــ المبالغة والحذف

حيث يقوم الطفل بحذف أو بالمبالغة في أجزاء رسومه، فقد يرسم الأنف والأذن والفم والعينين كلها بصورة مزدحمة، وبدون أي تنظيم أو ترتيب. ويبدو رسم الطفل بهذا الشكل وكأنه يفكر في كل جزء به على حدة، ويقوم برسمها دون تخطيط من ناحية، ودون اعتبار للمساحات ومدى ملاءمتها من ناحية أخرى. كما أن رسمه يتأثر بانفعالاته، فعندما يعبر عن إنسان يجري نراه يبالغ في شكل الأرجل، في حين تبقى باقي أعضاء الجسم مبالغاً في صغرها أو حذفها. وعندما يعبر عن إنسان يأكل أو يشرب تكون الأيدي والفم هي أكثر الأجزاء مبالغة فيها، بينما يحذف باقي أجزاء الجسم أو يبالغ في صغرها، وكما يشير بياجيه فإن تمكن الطفل من العلاقات بين الأجزاء يأتي فيما بعد (بياجيه، 1967).

٢ ــ الشفافية (الشفوف):

ويقصد به أن الطفل لا يعترف بالحقائق المرئية بقدر ما يعترف بما يعرفه هو. أو كما يقال إن الطفل يرسم ما يعرفه عن الأشياء وليس ما يراه، وذلك كما هو الحال عندما يرسم منزلاً ويظهر ما بداخله من أثاث. وهو يفعل ذلك كما يشير بياجيه (بياجيه 1969)، لأنه لم يصل بعد لفهم فكرة أن ما تراه يعتمد على الجهة (View) التي ينظر بها إلى الشيء. لذلك ففي بداية الأمر يقوم الطفل بالرسم معتمداً على كل الاتجاهات التي يتصور أنه يرى منها الشيء المراد رسمه (من الداخل ومن الخارج، ومن الأمام ومن الخلف ومن أعلى ومن أسفل وهكذا)، ولكن مع مرور الزمن وفهمه لمفاهيم الفراغ (فإنه يمكن أن يرسم شيئا) ما من وجهة محددة فقط.

٣ ــ التسطيح:

حيث يقوم الطفل برسم الأشياء المجسمة في صورة مسطحة، وذلك كما هو الحال عندما يعبر عن منضدة ويوضح أرجلها الأربع، أو عندما يرسم منزلاً

ويوضح جوانبه الأربعة، أو سيارة ويوضح أجزاءها دون أن يحجب أي جانب منها بتفاصيله.

٤ ــ الجمع بين الأمكنة والأزمنة:

حيث يلاحظ أن الطفل لا يتقيد بالأمكنة والأزمنة التي توجد عليها الأشياء، بل إنه يعبر عنها كما لو كان يعرض شريطاً مصوراً للحوادث بصرف النظر عن أمكنتها وأزمنتها. فهو عندما يعبر عن رحلة مدرسية قام بها، نجده يرسم خطوات الرحلة من بدايتها إلى نهايتها دون التقيد بأمكنة الحوادث التي يرسمها أو أزمنتها.

ويحتاج الأمر من المعلمة أن تكون على دراية واسعة بهذه الخصائص التي تميز رسوم أطفال هذه المرحلة، وأن تعلم أن وصول الطفل إلى مرحلة التعبير بالرسم الصحيحة تحتاج إلى مستويات أعلى من النمو العقلي المعرفي، وقد لا يتأتى ذلك قبل سن الحادية أو الثانية عشرة. كما أن ما يمكن للطفل أن يبتكره أو يخلقه يعتمد بدرجة كبيرة في جانب منه على معلوماته وخبراته ومعارفه عن الأشياء المحيطة به، وبقدرته على التخطيط والتنظيم والخلق. ولذلك كثيراً ما يقال إن خبرات التربية الفنية لها دورها الهام في زيادة إمكانات النمو المعرفي للطفل.

ويتطلب تعلم الخبرات الفنية من المعلمة بالروضة أن تتميز بما يلي:

١ ــ أن تكون المعلمة على علم ودراية بطبيعة العمل الفني حتى يمكنها أن تساعد الأطفال، وأن تكون مدركة لخصائص أطفال مرحلة الرياض.

٢ ــ أن تهتم بجمع رسوم كل طفل على حدة، وتضعها في ملف خاص به ليشعر الطفل بأنه منتج، ولا مانع من عرضها على أهله أو في معارض المدرسة.

٣ ــ تسجل المعلمة تعليقات الطفل على رسمه، أي كل ما يراه الطفل بخصوص رسمه.

٤ ــ عدم التهكم أو الاستهزاء بما أنتجه الطفل حتى لا يشعر بالإحباط والمهانة.

٥ ــ أن تكون متفهمة، لأن بعض رسوم الأطفال لا سيما غير المنطقية منها أو الغريبة قد تنذر بوجود مشكلة عند الطفل. وأن تكون قادرة على عدم الخلط بين قدرة الطفل ومستوى رسومه ومهاراته للتعبير بالرسم، وبين عدم منطقية

رسومه. وبذلك تستطيع أن تسهم في حل مشاكله إذا كانت هناك مشاكل معينة.

سادسا: الخبرات الاجتماعية

يتطور مفهوم الدور الاجتماعي عند الطفل تبعاً لمراحل نموه المختلفة، فهو يبدأ باللاوعي بالذات، ثم بالتمركز حول الذات، ثم يأخذ في التدرج بمستويات متفاوتة نحو التعاون والتفاعل مع الآخرين والإقبال عليهم والإحساس بالانتماء وهكذا.

وطفل مرحلة ما قبل المدرسة يتميز بأنه يتجه نحو التخلص من حالة التمركز حول الذات، حيث تنمو لديه القدرة على فهم وجهة نظر الآخرين، ويمكن أن يصل إلى مرحلة التعاون القائم على الاقناع، والمناقشة الموضوعية والعمل التعاوني، وتبادل الأفكار. ولا شك أن الروضة هي بيئة اجتماعية طيبة تلعب دوراً هاماً في تعميق هذا التفاعل الاجتماعي، وتساعد على اكتساب العديد من الحقائق والأفكار والمعايير المختلفة السائدة في مجتمعه.

أهداف الخبرة الاجتماعية

وتتحدد أهداف الخبرة الاجتماعية بالروضة فيما يلي:

١ ــ مساعدة الطفل على تكوين علاقات اجتماعية سليمة مع من حوله.
٢ ــ تعريف الطفل بالبيئة المحيطة به، ومساعدته على التكيف والتوافق معها.
٣ ــ غرس القيم الاجتماعية في نفوس الأطفال.
٤ ــ تنمية مشاعر الولاء للوطن والانتماء له واحترامه.
٥ ــ تنمية اتجاهات إيجابية نحو المجتمع والقيم السائدة به.

وتلعب معلمة الروضة دوراً بارزاً في مساعدة الطفل على اكتساب الخبرات الاجتماعية المرغوب فيها. ويحتاج اكتساب الخبرات الاجتماعية بالروضة إلى توفير نوع من العلاقات بين المعلمة والطفل تتميز بالتفاعل المستمر، وتوفير المواقف الطبيعية، وتوفير الخبرات الناجحة للطفل، والابتعاد عن خبرات الفشل أو الإحساس بالإحباط. حيث يساعد ذلك على أن يدرك ذاته ويحس بالاحترام

والتقدير لها، وبتكوين مفهوم إيجابي للذات. ويعتبر فهم الذات وتكوين مفهوم ايجابي عنها هو الأساس الذي يمكن لطفل الروضة أن ينطلق منه ليتفاعل مع الجماعة ويتعامل معها. لذلك فإن دور المعلمة هو استكمال دور الأسرة في تكوين مفهوم ايجابي للذات، حتى يتمكن الطفل من الاندماج مع جماعة الرفاق ويتشرب عاداتهم وقيمهم، والطفل اجتماعي بطبعه، فهو في شهوره الأولى يسعد ويبتسم ويناغي عندما يدرك أن هناك أفراداً حوله (Muhller, !971). لذلك فإن جو الروضة وجماعة الأطفال بها أفضل فرصة لتنمية الجوانب الاجتماعية المرغوبة في الطفل. ومن خلال جماعة الرفاق بالروضة يمكن أن ينمي الطفل ما يلي:

- القدرة على اختيار الصديق أو زميل اللعب.
- يمكن أن يميز بين أنماط العلاقات والتفاعلات الاجتماعية، من خلال الكبار بالروضة من ناحية - والأطفال الآخرين من ناحية أخرى.
- المشاركة في أنشطة ترتبط بالطفولة والأطفال فقط.

لذلك فإن القدرة على تنمية الكثير من المهارات الاجتماعية تتوفر في بيئة الروضة، أكبر مما تتوفر في أي موقف آخر بالأسرة مثلاً.

دور المعلمة في تنمية الخبرات الاجتماعية:

وتلعب المعلمة أيضا دورها في تنمية الخبرات الاجتماعية من خلال تشجيع الطفل على مشاركة الآخرين والاندماج معهم والعمل كمجموعة. فهي المسئول الأول عن توفير جو في الفصل يتسم بالثقة والاحترام المتبادل، وإشاعة جو من التعاون والتلقائية في أداء ذلك السلوك ولذلك يمكنها تحقيق ذلك من خلال:

- تأكيدها للعلاقات الطيبة من خلال أساليب التفاعل اللفظي وغير اللفظي - مثل كلمات التشجيع والثناء، أو مثل الابتسامة، والربت على الظهر، واحتضان الطفل وغير ذلك.
- ذكر أسماء الأطفال الذين يقدمون خدمات لرفاقهم وتقديم الشكر لهم.
- التأكيد للطفل بأنه قادر على أداء عمل ما بنفسه ودون اللجوء لمساعدتها أو مساعدة أحد في المرات القادمة
- تشجيع الطفل الذي يعلن أنه قام بمساعدة الآخرين وشكره أمام الجميع.

- كذلك يجب على المعلمة أن تهتم بتوفير ألعاب معينة يظهر من خلالها النشاط الجماعي. وسواء كانت هذه المواقف تتم بالصف أو خارجه، فهي فرصة طيبة لتنمية كثير من الخبرات الاجتماعية عند الطفل، فيتعلم من خلالها كيف يحترم حقوق الآخرين، كيف ينتظر دوره ويعطي الآخرين دورهم، كيف يتقبل المسئولية، كيف يعدل من تفكيره ويأخذ بوجهة نظر الآخرين.

ويتميز الأطفال في الأعمار الأصغر بأن جماعات اللعب غير متماسكة أو مترابطة، كما أنهم لا يقبلون على اللعب الجماعي المنظم ذي القوانين، وإنما يتميز لعبهم وتفاعلهم الاجتماعي بأنه من النوع البسيط الذي تنفرط فيه الجماعة ويخرج منها الطفل بكل بساطة. أما أطفال سن الرابعة فإنهم يختارون ألعابا أكثر تنظيماً، إلا أنهم لا يمكنهم أن يخضعوا لقانون اللعبة أو المباراة، وإنما يختارون من قوانينها ما يحقق رغباتهم، كما أنهم لا يشاركون في ألعاب يكثر بها عدد الأطفال. كذلك يصعب عليهم انتظار الدور في اللعبة أو النشاط الجمعي، ويسعون ليظلوا مشاركين طوال اللعبة. لذلك فإن اللعبة ذات الفريق أو التي تسفر نتائجها عادة عن خاسر ومنتصر ليست مناسبة لأطفال هذه السن.

ويجب على المعلمة إذا كانت بصدد تعليمهم لعبة جماعية جديدة أن تبدأ اللعبة معهم مباشرة، ولا تبدأ في سرد أو شرح طريقتها إلا أثناء ممارستها. فالطفل في هذه السن لا يمكنه تذكر قائمة طويلة بالأشياء التي يجب أن تعمل، كما لا يمكنهم الجلوس والاستماع إلى ما يلقى عليهم شفهياً أو نظرياً عن قواعد اللعبة وأسلوبها. كما يفضل أن تكون مدة اللعبة قصيرة، وأن تتعدد اللعبات في الفترة الواحدة. وكما يحتاج الطفل إلى الرفاق لممارسة اللعب الجماعي وتنمية المهارات الاجتماعية، فإنه يحتاج أيضا لمعرفة العالم الاجتماعي المحيط به. لذلك كان الخروج بالطفل إلى البيئة المحيطة القريبة وسيلة من الوسائل التي توسع من دائرة اتصالاته وتفاعلاته الاجتماعية، لذلك كانت فكرة الرحلات فكرة لها قيمتها وأهميتها. وفكرة الخروج إلى الطبيعة والبيئة المحيطة أشار إليها «فروبل»، فقد أكد على ضرورة الخروج بالطفل إلى العالم المحيط به وببيئته، وأكد أيضاً على ضرورة التفاعل مع الطفل في هذه الزيارات الجماعية بطريقة أقرب إلى أسلوب الأب مع أبنائه، منه إلى أسلوب التعليم والنظام والمدرسة، بمعنى أن نتيح لهم الفرصة للتجوال والتحرك والانطلاق ولا نقيدهم بأسلوب عسكري صارم، وفي أثناء تجوالهم يمكننا أن نجعلهم أكثر ألفة

للطبيعة والبيئة وفصول السنة، وغيرها من الظواهر الطبيعية المحيطة بهم (Seefeldt, 1980).

ويمكن إجمال أهم ما تقدمه الرحلات والزيارات في حياة الطفل الاجتماعية فيما يلي:

- تعلمه كيف يختلط ويتفاعل مع نماذج من البالغين يختلفون عن المألوفين لديه.
- يلاحظ النظام الاجتماعي المحيط به مثل البنوك، جامعي القمامة، نظام المرور، نقطة الشرطة، أو المطافىء وغيرها.
- يتعلم كيف يقدر العمل وبذل الجهد مهما كان هذا العمل بسيطاً.
- تساعده على تنمية الأسلوب العلمي في التفاعل مع ما يحيط به، فيتعلم كيف يلاحظ وكيف يشعر بالحاجة إلى فهم الشيء الذي يجمع عنه المعلومات، وكيف يفسر وكيف يخرج بالنتيجة أو الحل.
- يسهم في تنمية خياله وبالتالي تفكيره، فعندما يعود من الزيادة ويبدأ في تقليد الأدوار والمواقف التي شاهدها، يساعد ذلك على نموه عقلياً ومعرفياً ولغوياً.

هكذا تعتبر الخبرات الاجتماعية بالروضة وسيلة هامة لتنمية شخصية المتعلم من جوانبها المختلفة. فبجانب ما سبق ذكره بينت بعض الدراسات (حامد الفقي، ١٩٨٣) أنه من خلال مواقف التعلم الاجتماعي، أو الخبرات الاجتماعية من الممكن أن تتعدل كثير من السلوكيات غير المرغوب فيها من الطفل.

فالطفل الذي يتميز بأنه من النوع المتسلط الأناني، الذي يضع في اعتباره الأول إشباع حاجاته دون مراعاة حاجات الآخرين، من الممكن أن يتعدل سلوكه من خلال لعب الأدوار الاجتماعية المتصادمة (Conflected Role play)، واستخدام الدمي، ثم مساعدة الطفل على فهم وتحليل مواقف اللعب والنتائج المترتبة على كل لون من ألوان هذا السلوك التسلطي. حيث إنه إذا أمكن للطفل أن يفهم رد الفعل الذي يمكن أن يعود عليه من جراء تصرفه المتسلط، فسوف يكف عن هذا السلوك.

كذلك تسهم الخبرات الاجتماعية في تنمية الولاء للوطن والانتماء له، فاستغلال المناسبات الاجتماعية والوطنية ومشاركة الأطفال في الاحتفال بها تسهم في تعريفهم بوطنهم وحبه والولاء له - كما تسهم هذه المواقف الوطنية الاجتماعية في

توسيع دائرة معارف الطفل والخروج به من حدود وطنه إلى الدول الغربية الصديقة. وهكذا يزداد وعي الطفل ببيئته ومجتمعه وبالمجتمعات الأخرى والشعوب الأخرى.

أنشطة تطبيقية لاكتساب
المهارات الجماعية في الروضة

- استخدام المحادثة - اللعب - المناقشة، والحوار مع الكبار ومع الآخرين.
- التعبير الدرامي من خلال تمثيل أدوار لأبطال قصة سمعها أو أفراد أو مؤسسات أو هيئات زارها.
- تدريبه على احترام قواعد اللعب أثناء اللعب مع أقرانه.
- تدريبه على تفسير تعبيرات وجه الآخرين لاكتشاف علامات الرضا، أو الحزن، أو السرور.
- تدريبه على تفسير أو تأويل الصور الموجودة بالكتب.

المــــراجــــــع

أولاً : المراجـــع العربيـــــة

— الدمرداش سرحان (١٩٨٣): المناهج المعاصرة، الكويت، مكتبة الفلاح.

— أبـو علام، رجـاء محمود (١٩٨٦): علم النفس الـتربوي، الـطبعة الـرابعـة، الكويت، دار القلم.

— اسماعيل، محمـد عماد الـدين (١٩٨٦): الأطفال مـرآة المجتمـع، سلسلة عـالم المعرفة، الكويت.

— الأعسر، صفـاء، وآخـرون (١٩٨٣): دراسـات في تنميـة دافعيـــة الإنجـاز، المجلد الثاني، مركز البحوث التربوية. جامعة قطر.

— المثنـاني، معتـوق محمـد (١٩٨٦): منهـج ريـاض الأطفـال، بنغـازي، الـدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والاعلان.

— الفنيش، علي أحمد (١٩٧٥): الـتربية الاستقصـائية، ليبيـا، الدار العـربيـة للكتاب.

— الخضري، سليمان الشيخ (١٩٨٢): الفـروق الفـرديـة في الـذكـاء، الـطبعـة الثانية، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

— الشرقـاوي، عبـدالفتـاح (١٩٧٥): من كتـاب ريـاض الأطفـال: فلسفتهـا ـ أسسها ـ برامجها، الطبعة الثانية، وزارة التربية.

— الشرقـاوي، أنور محمـد (١٩٨٧): التعلم، نـظريـات وتـطبيقـات، الـطبعـة الثانية، القاهرة، دار البحوث العلمية.

— الفقي، حامد عبدالعزيز (١٩٨٣): دراسات في سيكولوجية النمو ـ الكويت. دار القلم ـ الطبعة الرابعة.

— أبـو حطب، فؤاد، وأمـال صادق (١٩٧٧): علم النفس الـتربوي، القـاهرة،

مكتبة الأنجلو المصرية.

- ابراهيم، عواطف (١٩٨٧): نمو المفاهيم العلمية، والطرق الخاصة برياض الأطفال، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- إبراهيم، عواطف، إبراهيم، مطوع (١٩٨٣): تعلم الطفل في دور الحضانة بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشربيني زكريا، (١٩٨٨): المفاهيم العلمية للأطفال، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- اللقاني، أحمد حسين (١٩٨١): المناهج بين النظرية والتطبيق، القاهرة، عالم الكتب.
- إدارة رياض الأطفال (١٩٨١): الخبرات التربوية في رياض الأطفال، إإداد الموجهين الفنيين، وزارة التربية، دولة الكويت.
- بهادر، سعدية (١٩٨٧): برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة بين النظرية والتطبيق، القاهرة، الصدر لخدمات الطباعة (سيسكو).
- بلقيس، أحمد، توفيق مرعي (١٩٨٢): سيكولوجية اللعب، الأردن، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- جامع، حسن (١٩٨٠): تأثير الأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب بدور المعلمين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة غين شمس، القاهرة.
- جامع، حسن (١٩٨٧): أثر الأهداف السلوكية والذكاء على التحصيل الدراسي في المستويات المعرفية المختلفة لطالبات معهد المعلمات بالكويت، المجلة العربية للتربية المجلد السابع ، العدد الثاني.
- دياب، فوزية، وآخرون (١٩٨٧): تصميم البرنامج التربوي للطفل في مرحلة ما قبل المدرسة، القاهرة، دار الفكر الجامعي.
- رمضان، كافية، ڤيولا الببلاوي (١٩٨٤): ثقافة الطفل، المجلد الأول، مطبعة حكومة الكويت، وزارة الإعلام.
- سنقر، صالحة (١٩٨٢): التربية قبل المدرسة الابتدائية، دمشق مطابع الوحدة.

ـ سوزانا ميلر (ترجمة حسن عيسى) (١٩٨٧): سيوكولوجية اللعب، سلسلة عالم المعرفة، الكويت.

ـ شريف، نادية (١٩٦٩): مراتب التعميم. دراسة تجريبية في التعلم الإنساني، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ـ شريف، نادية محمود (١٩٨٧): أسلوب عرض وتنظيم المادة العلمية وعلاقته بالتعلم والاحتفاظ لعينة من طالبات جامعة الكويت. المجلة التربوية ـ العدد ١٢ ـ مارس ١٩٨٧.

ـ عيسى. محمد رفقي (١٩٨٧): سيكولوجية اللغة، الكويت، دار القلم.

ـ عيسى، محمد رفقي (١٩٨١): جان بياجيه. بين النظرية والتطبيق، القاهرة، دار المعارف.

ـ عدس محمد، عدنان عارف (١٩٨٣): رياض الأطفال، الطبعة الثالثة، الأردن، عمان، دار المجدلاوي.

ـ عودة محمد، رفقي عيسى (١٩٨٤): الطفولة والصبا، رؤية إسلامية في النمو الإنساني، الكويت، دار القلم.

ـ عثمان، سيد أحمد (١٩٧٨): التعلم وتطبيقاته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

ـ كرنجرو وآخرون (ترجمة أحمد سلامة، وجابر عبدالحميد) (١٩٧٠): سيكولوجية الطفولة والشخصية، القاهرة، دار النهضة.

ـ مزروع، طاهر (١٩٨٧) (ترجمة): علم النفس للمعلم والمربي ـ القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

ـ منصور، طلعت وآخرون (١٩٧٨): علم النفس العام، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

ـ نشواتي، عبدالحميد (١٩٨٥): علم النفس التربوي. الأردن، مؤسسة الرسالة.

ـ وزارة التربية (١٩٨٨): رياض الأطفال في الكويت، الفسلفة ـ الأهداف ـ الخبرات ـ، الطبعة الأولى، الكويت.

ثانياً: المراجع الأجنبيـــة

— Ausubal, D.P.: Educational psychology. A Cognitive View. N.Y. Holt Rinehart, Winston.

— Bandura, A. Principles of Behavior Modification, New York. Holt, Rinehart and Winston, 1969.

— Bandura, A.: Social Learning Theory. Englewood Cliffs, N.J. Prentice Hall, 1977.

— Bernstein, B: Elaborated and Restricted Codes. Their Social Origines and Some consequences. In A.G. Smith (ed) Communication and Culture. N.Y. Holt Renihart & Winston, 1966.

— Berlyne, D.D., Structure and Direction in Thinking. N.Y. Wiley, 1965.

— Beyer, e. Teaching Young Children, London. pitman Publisher, 1972.

— Berliner, D.C., & Gage, N.L.: Educational Psychology. R and McNally College Publishing Comp. Chicago, 1975.

— Bienler, R.F. Psychology Applied to Teaching. Houghton Mifflin Company, Boston, 1971.

— Black, F. Self concept as Related to Achievement and Age in learning Disabled Children. Journal of Child Development-45, 1974.

— Bloom, D.S. (ed. 1956): Taxonomy of Educational objectives. Handbook 1, Cognitive Domain. N.Y., David Mckay.

— Bruce, J. and marsha, Weil. Models of Teaching. Englewood Cliffs. N.J. Prentice Hall, 1972.

— Bronder, A. The Montessori Approach in Momentum. Feb. vol. 12. part 1.

— Bruner, J. Beyond the Information Given. J.M. (Anglind ed.) New York, 1973.

— Bruner, J. The Act of Discovery. Harvard Educational Review, 1961-31.

— Buhler, C. From Birth to Maturity. London. Kegan, Paul, 1935.

— Cartwright, D. and Zander, A. Group Dynamics. Research and Theory, N.Y. Harper and Row, pub. 1962.

— Church, J. Language and Discovery of Reality. N.Y. London, Henre. 1961.

— Cohen, E.g: Intili and Robins, S.H.: Task and Theory. A Sociological View of Classroom Management. In classroom management Seventy-eight

yearbook, vol. 2, National Society for the study of education. Chicago University of Chicago Press 1979.

— Day, Barbara, D.: Contemporary ealry childhood education programs. New York, academic press, 1980.

— Decker, Ceilice, A. & John, R.: Learning and administring early childhood programs. 2nd ed. Columbus, Chicago, Merrill, 1980.

— Dreikurs, R. and Grundwold, B.B. and Pepper, F.C.: Maintaining Sanity in the Classroom. Illustrated Teaching Techniques. N.Y. Harper and Row Publisher, 1971.

— Elkind, D.: Piagetian and Psychometric Conception of Intelligence. Harvard Educational Review, 39(2), 1969.

— Erikson, E.H. Childhood and Society. New York, North, 1963.

— Erikson, E.H. A Healthy Personality for Every Child. (In R.H. Anderson and M.G. Shane ed.) As the Twig is Bent. Boston: Houghton Mifflin, 1971.

— Evans, E. : Contemporary Influences in Early Childhood Education. (2nd ed. N.Y. Holt Rinehart and Winston, 1975).

— Festinger, L. A Theory of Cognitive Dissonance. Stanford Cliff, 1957.

— Flood and Lapp: Language and Reading Instruction for Young Children. N.Y. Macmillan Pub., London, 1981.

— Garoder, M.G. and Gardiner, M.W. Child and Adolescent Development. Boston-Toronto Little, Brown and Company, 1981.

— Gardeners, R.A. and Gardener, B.T. Teaching Sign Language to a Chimpanzee. Science, 165, 1969.

— Gezell: The onto Genesis of Infant Behavior, in Carmichel ed. Manuel of Child Psy. N.Y. Wily 2nd ed. 1968.

— Gibb, G. and Castane, A. Experiences for Young Children in Mathematics Learning. In Early Childhood Education. Thirty-seven yearbook. W.D.C. National Council of Teacher of Mathematics.

— (Glasser) In Bassin A., Bratter, I. and Rachin, R.: The Reality Therapy Reader. A Survey of the Work of William Glasser. N.Y. Harper and Row, pub., 1976.

— Inhelder, B. and Piaget, J.: The growth of logical thinking from childhood to adolescence. New York, Basic books, 1958.

— Kamii, C. and De Vries, R. : Piaget; Children and Number, Washington D.C. National Association for the education of young children, 1976.

— Havighurst, R.: Developmental Tasks and Education. N.Y. Longmans. Green, 1952.

— Kauffman, J.A. Characteristics of Children's Behavior Disorder. Colombus, Ohio, Chas, E. Merrill, 1973.

— Kibler, R.J., Barker, L.L. and Miles, D.T. Behavioral Objectives and Instructions. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1970.

— Kirk, S.A.: Educating Exceptional Children. 2nd ed. Houghton, Mifflin, Boston. 1972.

— Kirhart, R. and Kirhart, E.: The Persude Self Mending in Early Years. In: Yamamoto, K.C. ed. The Child and His Image. Boston. Houghton Mifflin, 1972.

— Klauger, G. et al,: Human Development. 2nd ed. London, 1979.

— Kounin, J.A.: Discipline and Group Management in Classrooms. N.Y. Holt, Rinehart and Winston, 1970.

— Krathwohl, D.R. Bloom, B.S. and Masia, B.B., Taxonomy of Educational Objectives. Affective Domain. New York, David Mackay, 1964.

— Johnson, D.L.: The Influence of Social Class and Race on Language, 19.

— Laurence, Kohlberg. Early Education. A Cognitive Developmental View. Child Development 39, 1968.

— Macleland, D.C. The Achieving Society. Princeton Co. Inc. 1961.

— Mager, R.F. Preparing Instructional Objectives. California Pearon Publishers, Inc., 1962.

— Maslow. Motivation and Personality. New York. Harper & Row 1954.

— McCandless and Trotter. Children Behavior and Developments. 3 ed. N.Y. Holt Rinehart, and Winston Inc. 1976.

— Miller, N.E. and Dolland, J. Social Learning and Institution. New Haven, Yale Unv. Press, 1941.

— Morsw, C., Cutler, R.L. & Fink, M.M. Public School Classes for the Emotionally Handicapped. A research analysis. Washington, D.C. National Assoc. Counc. for Exceptional Children, 1964.

— Meuller, E. The Maintenance of Verbal Exchanges Between Young Children. Child Development, 43, 1972.

— Robbins, S.M. An Exploration of Student Choice in Elementary School Classroom. Implication for Implementation. Doctoral Diss. Stanford Unv.

1977.

— Rocenshire, B. & Berliner, D.C. Academic Engaged Time. British Journal of Teacher Education, 4, 1978.

— Sherief, Nadia Mahmoud: The Effect of Creativity Training, Classroom Atmosphere and Cognitive Style on Creative Thinking Abilities of Egyptian Elementary School Children. Doctoral Dissirtation, Purdue Unv. 1978.

— Standing, E.M. Maria Montessori. Mer Like and Work. N.Y. Mentor Books, 1962.

— Schickedanz, J.A. & York, M.E. et al.: Strategies for Teaching Young Children. 2nd ed. Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs. New Jersey, 1983.

— Seefeldt, Carol: Teaching Young Children. Prentice Hall, Inc. Englewood Cliff. New Jersey, 1980.

— Skeels, H.M. & Dye, M.B. A Study of the Effects of Different Stimulation of Mentally Retarted Children. (1939).

— Skinner, B.F.: About Behaviorism. N.Y. Knopf, 1974.

— Smilansky. S. The Effects of Sociodramatic play on disadvantageed Children. New John Wiley, 1968.

— Spodek, B. Early Childhood Education. New Jersey, Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1973.

— Spitz, R.A. Hospitalism. An Inquiry into the Genesis of Psyc. Conditions in Early Childhood. Journal of Psychoanalysis Study. 1, 1945.

— Suchman, J.R. A model for the analysis of inquiry. (In Herbert J.) New York. Academic press 1966.

— Tanner, L.N. Classroom Discipline for Effective Teaching and Learning. N.Y. Holt, Rinehart and Winston, 1978.

— Torrance, E.P. Growing up Creatively Gifted. A 22 Year Longitudinal Study. Creative Child and Adult Quarterly, 1980.

— Torrance, E.P. Guiding Creative Talent. Englewood Cliffs. N.J. Prentice Hall, 1962.

— Walker, J. & Shea, T.M. Behavior Modification. St. Louis. The C.V. Mosby Co. 1980.

— Weber, W.A. Classroom Management. In J.A. Cooper ed. Classroom Teaching Skills. A Handbook Boslem, Health, 1977.

— Winterbottom, M.R. The Relation of Need for Achievement to Learning Experiences in Independence and Mastery. In S.W. Alkinson ed. Motives in Fantasy, action and Society, Princeton N.J. 1958.